

# Buku 2016

*by* Anda Juanda

---

**Submission date:** 15-Apr-2021 07:15PM (UTC+0700)

**Submission ID:** 1559898250

**File name:** BUKU\_1\_TH\_2016.pdf (2.26M)

**Word count:** 67542

**Character count:** 455985

**KURIKULUM DAN PEMBELAJARAN**  
**TEORI DAN PRAKTIK KTSP**  
dari Teori hingga Implementasi Kurikulum

---

Dr. Anda Juanda, M.Pd.





1

Perpustakaan Nasional Republik Indonesia : Katalog Dalam Terbitan  
(KDT)

ISBN:

978-602-0834-26-9

Judul Buku:

Kurikulum dan Pembelajaran, Teori dan Praktik KTSP  
dari Teori Hingga Implementasi Kurikulum

Penulis:

Dr. Anda Juanda, M.Pd.

Editor:

Ahmad Zaeni, S.Pd.

Di Terbitkan oleh:

**(CV.CONFIDENT)**

**Anggota IKAPI Jabar**

Jl. Pluto Selatan III. No.51. Margahayu Raya Bandung

Jl. Karang Anyar No. 17. Jamblang, Cirebon

Telp/Fax (0231) 341 253. Hp : 0821 74000 567 Kode Pos 45156 Jabar

Email : [areconfident@gmail.com](mailto:areconfident@gmail.com)

Edisi Juni 2016

Hak Cipta ada pada penulis dan dilindungi Undang-Undang Nomor 19  
Tahun 2002, Pasal 2, Ayat (1) dan Pasal 72 Ayat (1) dan (2) tentang Hak  
Cipta. Dilarang memperbanyak buku ini, tanpa ijin dari penulis dan  
penerbit Confident.

Kurikulum merupakan salah satu komponen yang memiliki peran penting dalam sistem pendidikan, sebab dalam kurikulum bukan hanya dirumuskan tentang tujuan yang harus dicapai sehingga memperjelas arah pendidikan, akan tetapi juga memberikan pemahaman tentang pengalaman belajar yang harus dimiliki setiap siswa.

Kurikulum dan pembelajaran merupakan dua hal yang tidak terpisahkan walaupun keduanya memiliki posisi yang berbeda. Kurikulum berfungsi sebagai pedoman yang memberikan arah dan tujuan pendidikan; serta isi yang harus dipelajari; sedangkan pembelajaran adalah proses yang terjadi dalam interaksi belajar dan mengajar antara guru dan siswa. Dengan demikian, tanpa kurikulum sebagai sebuah rencana, maka pembelajaran tidak akan efektif; demikian juga tanpa pembelajaran sebagai implementasi sebuah rencana, maka kurikulum tidak akan memiliki arti apa-apa.

Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan atau yang kita kenal dengan KTSP merupakan kurikulum yang dianjurkan oleh pemerintah untuk dikembangkan di setiap lembaga pendidikan formal sesuai dengan Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dan Peraturan Pemerintah Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan. Oleh sebab itu, setiap sekolah khususnya para kepala sekolah beserta guru perlu memahami baik secara teoritis maupun praktik pengembangan KTSP.

Dengan diberlakukannya KTSP setiap sekolah memiliki kewenangan penuh (*full authority and responsibility*) untuk mengembangkan Standar Isi (SI). Pengembangan SI oleh sekolah disesuaikan dengan kebutuhan siswa, dan daerah. Kewenangan sekolah mengembangkan SI adalah untuk mengembangkan keterampilan kognitif (intelektual), afektif (nilai-nilai, moral, emosional, sosial, dan spiritual) dan psikomotor (keterampilan) siswa secara utuh sebagai arah dan tujuan pencapaian Standar Kompetensi Lulusan (SKL). Selanjutnya Pengembangan SI bisa dilakukan oleh sekolah melalui kurikulum muatan lokal (mulok).

1

Sasaran penulisan buku ini: guru, mahasiswa Fakultas Ilmu Pendidikan (FIP), tenaga kependidikan, pengelola pendidikan, dan masyarakat umum.

3

Penulis,

Dr. Anda Juanda, M.Pd.

## PENGANTAR PENERBIT

Segala Puji Syukur kehadiran Allah SWT Al Malikul Haqul Mubin yang senantiasa memberikan limpahan karunia yang tiada terputus dalam kehidupan ini, serta kesempatan untuk menjalankan perintah-Nya yang antara lain menuntut ilmu pengetahuan dan teknologi yang kita pelajari dari-NYA.

Shalawat dan salam semoga tercurah kepada Nabiyyin Wal Mursalin As syiriyu Al Mabsus Muhammad Shalallahu'alaihi Wasallam, beserta Ahlul Bait Keluarganya, Para Sahabatnya dan umat muslim yang senantiasa setia dalam menjalankan serta menyebarkan Risalah Ke-Rasulannya hingga Yaumul Akhir.

Dalam rangka menunjang proses lancarnya akademik dan atmosfer cakrawala spirit keilmuan di bumi nusantara ini, alhamdulillah Penerbit Confident mencoba untuk hadir dalam menerbitkan buku-buku berkualitas sebagai referensi insan-insan pembelajar dalam rangka mencapai derajat ketakwaan dan keihsanan sehingga ilmu yang di dapatkan menjadikannya sebagai cahaya untuk menerangi bumi yang tandus dari kegelapan modernisasi yang kian lama meredupkan semangat kreatifitas dan logika kritis dalam Menyebarkan segala bidang imu dalam kehidupan ini.

Semoga buku yang ada di tangan pembaca ini menjadi wasilah dalam membentuk insan-insan yang unggul serta memiliki kepribadian unggul.

Penerbit,

CV. Confident



|   |            |
|---|------------|
| <b>PENGANTAR PENULIS .....</b>                        | <b>i</b>   |
| <b>PENGANTAR PENERBIT .....</b>                       | <b>iii</b> |
| <b>DAFTAR ISI .....</b>                               | <b>v</b>   |
| <b>BAB 1 DASAR DASAR PENGEMBANGAN KURIKULUM ....</b>  | <b>1</b>   |
| A. Pengertian Kurikulum .....                         | 1          |
| B. Dimensi-Dimensi Kurikulum .....                    | 8          |
| C. Kurikulum Tersembunyi .....                        | 14         |
| D. Fungsi Kurikulum bagi Berbagai Pihak .....         | 17         |
| <b>BAB 2 TEORI KURIKULUM.....</b>                     | <b>25</b>  |
| A. Apakah Teori Itu ? .....                           | 25         |
| B. Apakah Fungsi Teori ? .....                        | 27         |
| C. Fungsi Teori dalam Praktek Kurikulum .....         | 29         |
| D. Sumber Kurikulum .....                             | 31         |
| <b>BAB 3 MODEL-MODEL PENGEMBANGAN KURIKULUM .....</b> | <b>33</b>  |
| A. Apakah Pengembangan Kurikulum Itu .....            | 33         |
| B. Model-Model Pengembangan Kurikulum .....           | 34         |
| C. Beberapa Masalah Umum Kurikulum .....              | 45         |
| D. Beberapa Masalah Khusus Kurikulum .....            | 50         |
| <b>BAB 4 ANATOMI DAN DESAIN KURIKULUM .....</b>       | <b>53</b>  |
| A. Anatomi Kurikulum .....                            | 53         |
| B. Desain Kurikulum .....                             | 87         |
| <b>BAB 5 INSTRUMEN PENILAIAN RANAH BELAJAR .....</b>  | <b>101</b> |
| A. Instrumen Penilaian Ranah Kognitif .....           | 101        |
| B. Instrumen Penilaian Ranah Afektif .....            | 111        |
| C. Instrumen Penilaian Ranah Psikomotor .....         | 124        |
| <b>BAB 6 LANDASAN PENGEMBANGAN KURIKULUM .....</b>    | <b>131</b> |
| A. Hubungan Filsafat dan Kurikulum .....              | 132        |
| B. Landasan Filosofis .....                           | 134        |
| C. Landasan Psikologis .....                          | 146        |
| D. Landasan Ilmu Pengetahuan .....                    | 172        |
| E. Landasan Teknologi .....                           | 178        |
| F. Landasan Sosiologi .....                           | 180        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>1</b>   |            |
| G. Landasan Agama .....                                    | 182        |
| <b>BAB 7 MODEL-MODEL KONSEP KURIKULUM .....</b>            | <b>185</b> |
| A. Model Konsep Kurikulum Humanistik .....                 | 185        |
| B. Model Konsep Kurikulum Rokonstruksi .....               | 197        |
| C. Model Konsep Kurikulum Teknologis .....                 | 205        |
| D. Model Konsep Kurikulum Akademis .....                   | 209        |
| <b>BAB 8 IMPLEMENTASI KURIKULUM TEORI .....</b>            | <b>217</b> |
| <b>DAN PRAKTIK</b>   |            |
| A. Prinsip-prinsip Penyusunan Silabus .....                | 217        |
| B. Rencana Pelaksanaan Pembelajaran .....                  | 221        |
| C. Prinsip-prinsip Penyusunan RPP .....                    | 223        |
| D. Pelaksanaan Proses Pembelajaran .....                   | 224        |
| E. Pelaksanaan Pembelajaran .....                          | 226        |
| F. Penilaian Hasil Pembelajaran .....                      | 228        |
| G. Pengawasan Proses Pembelajaran .....                    | 228        |
| <b>BAB 9 KOMPETENSI GURU .....</b>                         | <b>231</b> |
| A. Kompetensi Pedagogik Guru .....                         | 231        |
| B. Kompetensi Kepribadian Guru .....                       | 233        |
| C. Kompetensi Sosial Guru .....                            | 235        |
| D. Kompetensi Profesional Guru .....                       | 236        |
| <b>BAB 10 MODEL PEMBELAJARAN <i>ROLE PLAYING</i> .....</b> | <b>241</b> |
| A. Pendahuluan .....                                       | 241        |
| B. Tahap-Tahap Model .....                                 | 241        |
| C. <i>Role Playing</i> dan Kurikulum .....                 | 245        |
| D. Faktor-Faktor yang Perlu Dipertimbangkan .....          | 246        |
| E. Dampak Instruksional dan Penyerta .....                 | 247        |
| <b>DAFTAR PUSTAKA .....</b>                                | <b>249</b> |
| <b>LAMPIRAN 1 .....</b>                                    | <b>257</b> |
| <b>LAMPIRAN 2 .....</b>                                    | <b>259</b> |
| <b>LAMPIRAN 3 .....</b>                                    | <b>265</b> |



## BAB I DASAR-DASAR PENGEMBANGAN KURIKULUM

### A. Pengertian Kurikulum

#### 1. Asal Mula Makna Kurikulum

Makna kurikulum memiliki berbagai tafsiran yang berbeda-beda, antara pandangan yang satu dengan pandangan yang lainnya sesuai dengan titik berat inti dan pandangan dari pakar bersangkutan. Sudirman, *et.al.* (1991: 9) menjelaskan, kurikulum berasal dari bahasa Yunani, yaitu *curir* yang artinya “pelari” dan *curere* berarti “tempat berpacu”. Pada bagian selanjutnya, ia menjelaskan asal usul kurikulum sebenarnya berasal dari dunia olahraga pada zaman Rumawi Kuno di Yunani, yang mengandung pengertian suatu jarak yang harus ditempuh oleh pelari mulai dari garis *start* sampai garis *finish*.

Hamalik (2000: 2) mengemukakan bahwa istilah kurikulum berasal dari bahasa Latin, yakni “*Curricule*”. Artinya, jarak yang harus ditempuh oleh seorang pelari. Pendapat ini simetris dengan Parkay, *et.al.* (2006: 2) bahwa kurikulum berasal dari bahasa Latin *currere*, artinya “*to run ...*” (perlombaan lari).

Engkoswara (2007; 1241) menjelaskan bahwa kurikulum bukan berasal dari dunia pendidikan, tetapi dari dunia olahraga, tatkala Olimpiade di Yunani. Kurikulum dalam arti jarak yang harus ditempuh oleh seorang pelari dalam waktu tertentu untuk mencapai tujuan. Pengertian ini menurut Engkoswara lambat laun memasuki dunia pendidikan secara bertahap dan berangsur-angsur. Makna kurikulum yang tadinya jarak yang harus ditempuh oleh seorang pelari (*runner*) mulai dari garis *start* hingga garis *finish* kemudian digunakan dalam dunia pendidikan. Yaitu seorang siswa harus mampu menyelesaikan sejumlah mata pelajaran yang diajarkan di sekolah mulai ia menjadi seorang siswa sampai akhir studinya untuk mendapat ijazah.

Menurut Saylor, Alexander dan Lewis bahwa konsep kurikulum sebagai mata pelajaran yang harus ditempuh oleh siswa sampai saat ini masih mewarnai teori-teori dan praktik pendidikan (Sanjaya 2008: 4). Begitu pula Rogen (1966: 56) menyatakan bahwa “*the curriculum has meant the subjects taught in school,...*”. Maksudnya adalah bahwa kurikulum adalah sejumlah pelajaran yang diajarkan di sekolah.

Berdasarkan ungkapan ini, muncul asumsi banyak orang tua atau masyarakat pendidikan bahkan juga guru-guru, kalau ditanya



1

tentang kurikulum akan memberikan jawaban sekitar bidang studi atau sejumlah mata pelajaran (*subject matters*). Berkenaan dengan ini Sukmadinata (2005: 4) mengungkapkan bahwa kurikulum diartikan hanya sebagai isi pelajaran. Misalnya, pelajaran Pendidikan Agama, Bahasa Indonesia/Inggris, IPS, IPA dan lain sebagainya. Jika siswa menguasai mata pelajaran tersebut, maka ia berhak naik kelas atau lulus ujian dan mendapat ijazah, sesuai dengan kurikulum yang berlaku. Kemampuan tersebut tercermin dalam nilai setiap mata pelajaran yang terkandung dalam ijazah itu. Siswa yang belum memiliki kemampuan atau memperoleh nilai berdasarkan standar tertentu tidak akan mendapatkan ijazah, walaupun mereka telah mempelajari kurikulum tersebut. Kurikulum dalam pandangan ini bersifat “sempit”. Artinya, pendidikan hanya berorientasi pada isi kurikulum (*content curriculum*). Proses pembelajaran yang menekankan pada isi kurikulum (*content curriculum*) merupakan sasaran akhir proses pendidikan. Untuk mengetahui apakah siswa telah menguasai *content curriculum* atau belum biasanya dilakukan tes hasil belajar atau ujian.

Implikasi kurikulum yang menekankan pada isi kurikulum yang harus dikuasai siswa, maka proses pembelajaran hanya menekankan pada aspek akademik. Guru cenderung sebagai agen pengetahuan dan siswa hanya menerima apa yang diajarkan oleh guru. Keberhasilan siswa diukur dari seberapa jauh bahan pelajaran atau mata pelajaran dikuasai siswa, yang disimbolkan dengan angka-angka sebagai hasil ujian setiap mata pelajaran.

Implementasi model konsep kurikulum yang berorientasi pada materi (*content*) kurikulum, dapat kita perhatikan pada Ujian Nasional (UN), dan Evaluasi Belajar Tahap Akhir (EBTA) di negara kita. Setiap siswa yang menguasai kedua ujian tersebut dikatakan lulus dan berhak mendapat ijazah; sementara siswa yang tidak mampu menjawab UN, dan EBTA, maka ia tidak lulus ujian, dan ia harus mengulang kembali pelajaran yang ditentukan oleh sekolah sesuai kurikulum yang berlaku. Cara seperti ini dilakukan juga di Perguruan Tinggi (PT) atau di Universitas. Misalnya seleksi calon mahasiswa baru untuk diterima menjadi mahasiswa di salah satu Perguruan Tinggi tertentu didasarkan pada kemampuan mahasiswa menjawab soal yang diujikan.

Pendidikan yang berorientasi pada materi (*content*) kurikulum, baik di tingkat dasar, menengah sampai PT, maka implementasi kurikulum termasuk “dikotomi”, artinya sekolah dan

1

PT hanya mengembangkan aspek akademik (intelektual) siswa saja, sementara aktualisasi aspek afektif seperti pengembangan keterampilan *inner life* (kecerdasan emosional, sosial, spiritual, nilai, dan moral, termasuk psikomotor terabaikan. Akibatnya, dapat kita dilihat semakin banyak lulusan sekolah adaptabilitasnya lemah kurang berkontribusi secara proaktif bagi dirinya, keluarga, agama, bangsa dan negara. Maka jangan heran kalau terjadi lulusan pendidikan di negara kita melakukan berbagai kasus penyimpangan sosial, moral, dan etos kerja rendah, kalau pun mereka bekerja justru menjadi beban bagi lembaganya.

## 2. Definisi Kurikulum

Kurikulum bukan hanya sekedar mata pelajaran yang harus dikuasai siswa, melainkan kurikulum memiliki arti yang sangat luas sebagaimana Wilma S. Longstreet dan Horald G. Shane (1993: 48-50) memberikan definisi kurikulum yang lebih komprehensif menurut para ahli kurikulum sehingga memberikan wawasan yang lebih bermakna bagi kita terutama yang berkecimpung dalam dunia pendidikan. Definisi kurikulum menurut para ahli kurikulum sebagaimana tercantung pada tabel berikut ini.

TABEL 1.1.

### DEFINISI KURIKULUM

| Nama Ahli           | Tahun | Definisi Kurikulum   |
|---------------------|-------|--|
| William C. Bagley   | 1907  | (The curriculum) .... is a storehouse of organized race experience, conserved [until] needed in the constructive solution of new and untried problems.   |
| Johan Dewey         | 1916  | ...education consists primarily in transmission through communication...As societies become more complex in structure and resources, the need for formal or international teaching and learning increases. |
| Frederick G. Bonser | 1920  | ...experiences in which pupils are expected to engage in school, and the general...sequence in which these experiences are to come.  |
| Franklin Bobbitt    | 1924  | ... that series of things which children and with must do and experience by way of developing abilities to do the things well that make up the affairs of adults   |

| 1<br>Nama Ahli                               | Tahun | Definisi Kurikulum   |
|--|-------|--|
|  |       | life, and to be in all respects what adults should be.   |
| Holliss L. Casswell and Doak S. Campbell     | 1935  | ...all of the experiences children have guidance of teachers   |
| Robbert M. Hutchins                          | 1936  | The curriculum should include grammer, reading, rhetoric and logic, and mathematics, and in addition at the secondary level introduce the great books of Western world.  |
| Pickens E. Harris                            | 1937  | ...real curriculum development is individual. It is olso multiple in the sense that there are teachers and separate children...There will be a curriculum for each child.  |
| Henry C. Morrison                            | 1940  | ...the content of instruction without reference to instructional way or means.   |
| Dorris Lee and Murray Lee                    | 1940  | ...those experiences of the child which the school in any way utilizes or attempts to influences.  |
| L. Thomas Hopkins                            | 1941  | The curriculum [is a design mode] by all of those who are most intimately concerned with the activities of the life of the children while they are in school ... a curriculum must be as a flexible life and living. It cannot be made beforehand and given to pupils and teachers to install. [Also, it]...represents those leaning each child selects, accepts, and incorporates into himself to act with, in, and upon in subsequent experiences. |
| P.H. Giles, S. P McCutchen, and A.N. Zechiel | 1942  | ... the curriculum is ... the total experiences with which the school deals in educating young people.   |
| Harold Rug                                   | 1947  | [The curriculum is] the...stream of guide activities that constitutes the life of young people and theirs elders. [ In a much  |

| 1<br>Nama Ahli                                       | Tahun | Definisi Kurikulum  |
|--|-------|---|
|  |       | earlier cultures and to perpetuating dead languages and abstract techniques which were useful to no more than a negligible fraction of our population.”]  |
| Ralph Tyler  | 1949  | ...learning takes place through the experiences the learner has...“learning experiences’....[The curriculum consist of] ...all of the learning of students which is planned by and directed by the school to attain its educational goals.  |
| Edwar A. Krug  | 1950  | ...all learning experiences under the direction of the school.  |
| B. Othanel Smith, W.O. Stantly, and J. Harlan Shores | 1950  | ...a sequence of potential experiences...set up in school for the purpose of disciplining children and youth in group ways of thinking and acting.  |
| Roland B. Faunce and Nelson L. Bossing               | 1951  | ...those learning experience that fundamental for all learners because they derive from (1) our common, individual drives and needs, and (2) our civic and social needs as participating members of democratic society.   |
| Author E. Bestor                                     | 1953  | The economic, political, and spiritual health of a democratic state...requires of every man and women a variety of complex skills which rest upon sound knowledge of science, history, economic, philosophy, and other fundamental disciplines...the fundamental disciplines...have become, in the jargon of...educationists, “subject matter fields”. “But discipline is by no men the same as a subject matter field. The one is a way of thinking, the other a more aggregation of fact. |
| Harold Alberty                                       | 1953  | All of the activities that are provided for students by the school constitute its curriculum.   |

| 1<br>Nama Ahli  | Tahun               | Definisi Kurikulum  |
|---|---------------------|---|
| George<br>Beauchamp   | 1956                | ...the design of a social group for the educational experiences of their children in school. [Dr. Beauchamp reflects growing emphasis on group processes by the 1950].  |
| Philip H.<br>Phenix   | 1962                | The curriculum should consist entirely of knowledge which comes from the disciplines [while] education should be conceived as guided recapitulation of the processes of inquiry which gave rise to the established disciplines.                             |
| Hilda Taba  | 1962                | A curriculum is a plan for learning: therefore, what is known about the learning process and the development of the individual has bearing on the shaping of curriculum.  |
| John I. Gogglad   | 1963                | A Curriculum consists of all those learning intended for a student or group of students.  |
| Harry S.<br>Broudy, B.<br>Othanel Smith,<br>and Joe R.<br>Burnett | 1964                | ...modes of teaching are not, strictly speaking, a part of the curriculum [which] consists primarily of certain kinds of content organized into categories of instruction.  |
| J. Galen Saylor<br>and William M.<br>Alexander                    | 1966<br>and<br>1974 | [the curriculum is]...all learning opportunities provided by school..a plan for providing sets of learning opportunities to achieve broad educational goals and related specific objectives for a identifiable population served by a single school centre. |
| The Ploden<br>Report (British)                                    | 1967                | The curriculum, in the narrow sense,[consist of] the subjects studied...in the period 1889 to 1944...   |
| Mauritz<br>Jonhson, Jr.   | 1967                | ...a structured series of intended learning outcome.  |
| W.J. Pophan<br>and EvaL.<br>Baker                                 | 1970                | ...all planned learning outcome for which the school is responsible.  |



| 1<br>Nama Ahli                  | Tahun | Definisi Kurikulum   |
|---------------------------------|-------|--|
| Daniel Tanner and Laurel Tanner | 1978  | Curriculum is substance of the school program. It is the content pupils are expected to learn.                         |
| Peter F. Oliva                  | 1992  | Curriculum [is] the plan or program for all experiences which the learner encounters under the direction of the school |

Selain ilustrasi kurikulum sebagaimana disebutkan di atas, juga Zais (1976: 7-10) mengartikan kurikulum sebagai berikut: (a) kurikulum sebagai program belajar (*program of studies*), (b) kurikulum sebagai materi perkuliahan (*program of course content*), (c) kurikulum sebagai pengalaman belajar yang terencana (*planned learning experinces*), (d) kurikulum sebagai pengalaman yang harus diberikan oleh pihak sekolah (*experinces "had" under outspices of the school*). (e) kurikulum sebagai serangkaian hasil belajar yang harus dicapai (*structured series of intended learning outcomes*), (f) kurikulum sebagai rencana aksi yang tertulis (*a written plan for action*).

Sementara itu S. Nasution (1989: 5) membagi kurikulum menjadi dua cakupan, yaitu: *pertama*, kurikulum *formal* dan *kedua*, kurikulum *tak formal*. Kurikulum formal meliputi:

1. Tujuan pembelajaran umum, dan spesifik;
2. Bahan pelajaran yang tersusun sistematis;
3. Strategi belajar mengajar serta kegiatan-kegiatan lainnya;
4. Sistem evaluasi untuk mengetahui hingga mana tujuan tercapai.

Kurikulum *tak formal* terdiri atas kegiatan-kegiatan yang direncanakan akan tetapi tidak berkaitan langsung dengan pelajaran akademis dan kelas tertentu. Kurikulum ini dipandang sebagai pelengkap kurikulum tak formal. Yang termasuk kurikulum tak formal ini antara lain:

1. Kegiatan pramuka;
2. Kegiatan kemping;
3. Perkumpulan berbagai hobi;
4. Kegiatan pertunjukan sandiwara/theater;
5. Kegiatan pertandingan antar kelas/antar sekolah dan lain-lain.

Sedangkan saat ini di Indonesia, kurikulum diterjemahkan pada Undang-undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 1 Butir 19 bunyinya adalah sebagai berikut: Kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan mengenai

1

tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai pedoman penyelenggaraan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan". Batasan menurut undang-undang itu tampak jelas, sekurangnya kurikulum memiliki dua aspek kajian, *pertama*, kurikulum sebagai rencana (*as a plan*) yang harus dijadikan sebagai pedoman dalam pelaksanaan proses belajar mengajar oleh guru, dan *kedua*, proses pengaturan isi (*content*) dan cara pelaksanaan rencana itu (*method*) yang keduanya digunakan sebagai upaya pencapaian tujuan pendidikan nasional.

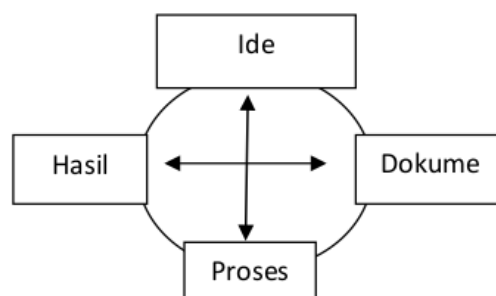
Sebagaimana dikemukakan di atas, bahwa kurikulum diartikan sebagai mata pelajaran atau bidang studi masih populer digunakan hingga saat ini, maka para pengembang kurikulum (dosen, guru, dan tenaga profesional kependidikan lainnya) dalam penyusunan kurikulum perlu memperhatikan kriteria sebagai berikut: (1) kurikulum disusun oleh ahli bidang studi, (b) kurikulum memperhatikan relevansi (kesesuaian) dengan konteks kebutuhan siswa, (3) kurikulum mempertimbangkan minat dan bakat siswa, (4) kurikulum mempertimbangkan kebutuhan masyarakat baik lokal maupun global, dan (5) kurikulum menyesuaikan dengan perkembangan ilmu dan teknologi (IPTEK).

## B. Dimensi-dimensi Kurikulum

Hasan (1988: 28) mengungkapkan 4 (empat) dimensi kurikulum yang saling berkaitan, yakni sebagai berikut:

1. Kurikulum sebagai ide atau konsepsi;
2. Kurikulum sebagai suatu rencana tertulis (kurikulum dokumen);
3. Kurikulum sebagai suatu kegiatan/proses (kurikulum aktual);
4. Kurikulum sebagai hasil belajar.

Agar pengertian keempat dimensi kurikulum tersebut lebih jelas maksudnya, dilustrasikan adalah sebagai berikut:



Gambar 1.1 dimensi kurikulum

1

Penjelasan dimensi kurikulum sebagaimana tercantum pada gambar di atas adalah sebagai berikut.

### 1. Kurikulum sebagai Ide

Kurikulum sebagai "idea" atau konsepsi bersifat dinamis dibandingkan dengan kurikulum lainnya (kurikulum sebagai rencana, kegiatan, dan hasil belajar). Kurikulum dalam arti ide berkembang sangat cepat. Misalnya, semakin tinggi pendidikan seseorang dalam berbagai disiplin ilmu, maka ide-ide kurikulum yang dihasilkannya semakin baik, kompleks, luas, dan kaya. Demikian pula sebaliknya, semakin sempit pendidikan seseorang, maka semakin sempit dan kerdil ide-ide kurikulum yang ada pada dirinya. Dalam pengertian yang konkrit, kurikulum dalam dimensi ini dipengaruhi oleh idealisme. Kurikulum ide bersifat abstrak, artinya ada dalam pikiran, dan dimiliki oleh setiap orang. Misalnya rektor, kepala sekolah, dosen, guru, teknokrat, arsitektur, administrator, supervisor, usahawan, dan lain sebagainya. Singkatnya, setiap orang yang terlibat langsung dan tidak langsung dalam dunia bisnis, politik, ekonomi, seni dan pendidikan khususnya, maka akan semakin baik kurikulum ide, karena kurikulum ide dipengaruhi oleh "idealisme". Hasan (1988: 29) menegaskan, apa yang dipikirkannya sebetulnya adalah kurikulum yang ada pada dirinya. Artinya, ide-ide yang terdapat dalam pikiran para ahli seperti di atas sebagai hasil pengalaman belajar mereka, termasuk sumber kurikulum.

Berdasarkan ungkapan tersebut, kita jangan merasa aneh jika ada beberapa sarjana baik lulusan dari dalam maupun luar negeri melakukan inovasi (pembaharuan) kurikulum sesuai keilmuannya. Misalnya inovasi yang ia lakukan mengkritik mutu pendidikan yang ada di negara kita. Inovasi yang dilakukan oleh sarjana ini sebenarnya disebabkan ide-idenya yang kaya berbagai ilmu pengetahuan dan pengalaman belajar. Ia melakukan refleksi terhadap mutu *out put* pendidikan di negara kita yang masih rendah. Indikator rendahnya mutu pendidikan di negara kita kalah bersaing oleh mutu lulusan (*out put*) pendidikan negara luar. Hal ini sebagaimana diungkapkan Departemen Pendidikan Nasional (2006: 61) bahwa:

Indonesia sesudah 61 tahun merdeka ironisnya mutu pendidikan belum juga menggembirakan. Mutu pendidikan di Indonesia sudah ketinggalan kurang lebih 30 tahun dibandingkan negara lain. Merosotnya mutu pendidikan



Indonesia sangat berpengaruh terhadap kualitas Sumber Daya Manusia (SDM) sebagai modal pembangunan bangsa di masa datang. Indek Pengembangan Manusia Indonesia (HDI) masih berada di peringkat ke-112 di antara 175 negara. Posisi HDI Indonesia bahkan berada di bawah Vietnam.

**1** Gambaran ini sebagai implikasi inovasi di bidang mutu kependidikan khususnya kurikulum ide belum optimal. Sedangkan kurikulum merupakan bagian penentu merubah nasib suatu bangsa di suatu negara. Sempitnya kurikulum ide berdampak lebih jauh terhadap pembangunan bangsa di masa datang. Oleh karena itu, kurikulum ide yang ada pada diri pengembangnya harus memiliki nilai (*value*) futuristik, sebab kesalahan menentukan kurikulum bisa berakibat fatal terhadap nasib suatu generasi di suatu negara. Hamalik (2006: 2) menegaskan "*suatu kurikulum yang salah dapat merusak suatu generasi*". Kehawatiran ini sangat beralasan, karena "*kurikulum*" adalah suatu instrument terpenting dalam suatu sistem pendidikan pada setiap jenjang, satuan, dan skala lingkup keberlakuannya (nasional, regional, daerah). Apa lagi bila dikaitkan dengan konsep pendidikan dewasa ini, bahwa : "*Educational is human investment*", "*Education is here and now*" merupakan intinya pengembangan sumber daya manusia suatu bangsa.

Untuk mengatasi hal-hal seperti di atas, Kementerian Pendidikan Nasional (Kemendiknas), dan Kementerian Agama (Kemenag) mempunyai kedudukan yang langsung dalam menentukan kebijakan kurikulum yang berlaku. Oleh karena itu, ide yang ada pada dirinya akan merupakan ide yang dominan dalam pertemuan konsultatif (Hasan, 1988: 30). Artinya, berbagai ide kurikulum yang tumbuh di masyarakat kedua Kementerian tersebut sebagai lembaga tempat "*konsultatif*", pembuatan kurikulum selanjutnya dalam berbagai pertemuan, apakah sepenuhnya kurikulum itu diterima ataukah mengalami modifikasi.

Kedua Kementerian di atas tidak "*kaku*" atau tidak sentralistik melainkan desentralistik terhadap kurikulum ide sebagai suatu kebutuhan negara dan bangsa. Mereka secara bijak menerima usul atau masukan dari berbagai pihak untuk mempertimbangkan keperluan negara, dan tetap memperhatikan kebutuhan daerah yang terangkum di dalamnya sehingga menghasilkan kurikulum ide yang komprehensif yang dituangkan di dalam *rencana* kurikulum.

Implikasi kurikulum ide inilah yang membuat kurikulum di Indonesia berkembang dinamis. Perkembangan kurikulum yang

1

selama ini terjadi di negara kita dari tahun ke tahun misalnya: Kurikulum 1950, Kurikulum 1958, Kurikulum 1964 dilaksanakan mulai tahun 1965, Kurikulum 1958 untuk SMP, SMA, SMEA, SKKP, SMEP, dan SPG mulai berlaku tahun 1970, Kurikulum 1975 untuk SMP dan SMA, Kurikulum 1976 untuk sekolah kejuruan (SMEP, SMEA, SKKP, SKKA, ST, STM, dan SPG), Kurikulum 1984, Kurikulum 2004, Kurikulum Berbasis Kompetensi/KBK, (Yamin, 2007: 113). Kurikulum 2006 KTSP, termasuk kurikulum baru 2013.

Perwujudan kurikulum ide secara realistik sebenarnya dapat dilihat dari “visi, dan misi” sekolah. Visi dan misi sekolah menurut istilah S. Nasution adalah sebagai “filsafat” lembaga pendidikan. Visi adalah idealisme warga sekolah (Kepala Sekolah, guru, orang tua siswa atau masyarakat, dan siswa). Sedangkan Misi sebagai penjabaran dari visi yang mengandung indikator-indikator kompetensi yang harus dicapai siswa setelah pembelajaran dilaksanakan baik di dalam kelas atau di luar kelas. Visi dan Misi sekolah umum, sekolah keagamaan atau kejuruan akan menghasilkan Standar Kompetensi Lulusan (SKL), sesuai idealisme warga sekolah terutama Kepala Sekolah selaku pimpinan dan guru sebagai tenaga pendidik dalam implementasi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP). Azas pengembangan KTSP “*full authority and responsibility*” (termasuk kurikulum, 2013). Kewenangan dan tanggung jawab kurikulum diserahkan kepada pihak pengelola sekolah sebagai realisasi Manajemen Berbasis Sekolah (MBS).

## **2. Kurikulum sebagai Rencana Tertulis**

Pada dasarnya, kurikulum sebagai rencana ini adalah perwujudan dari kurikulum dalam dimensi ide. Kurikulum sebagai rencana menurut Zais *planned learning experiences* (rencana pengalaman belajar siswa). Kurikulum ini mudah terlihat dan dapat dipahami karena tertulis (sudah berbentuk dokumen). Sebenarnya kurikulum ini banyak mendapat perhatian dari berbagai sarjana sesuai disiplin ilmunya masing-masing. Bahkan kurikulum ini berlaku untuk jangka waktu yang lama atau mungkin dalam waktu yang dekat dilakukan perubahan tergantung desakan kebutuhan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi (Iptek). Iptek datang dari berbagai penjuru dunia tidak bisa ditolak. Jika para perencana kurikulum menolak iptek, maka anak bangsa terpinggirkan oleh negara-negara lain di dunia. Persaingan iptek yang telah terjadi misalnya persaingan teknologi antara Uni Soviet dengan Amerika

1

Serikat dalam hal penjelajahan angkasa luar. Dari persaingan itu ternyata Uni Soviet lebih dulu dari pada Amerika Serikat mendarat di bulan. Uni Soviet meluncurkan Sputnik I tahun 1958. Sedangkan Amerika Serikat meluncurkan Mercury 1962, Gemini 1963 - 1965, Apollo 1964 (Sukmadinata, 2006: 68).

Melihat kenyataan seperti itu (Uni Soviet lebih dulu meluncurkan pesawat angkasa luar mendarat di bulan dari pada Amerika Serikat) Presiden Amerika Serikat F. Kenedy merasa dipermalukan oleh Uni Soviet, akhirnya yang paling pertama mendapat perhatian Kenedy adalah bidang pengajaran sebagaimana kata-katanya *"What's wrong with American classrooms?"* (Apa yang membuat bangsa Amerika salah dalam pembelajaran di sekolah), (Suyanto dalam Soedardjito, 2001: 1). Pernyataan ini menunjukkan bahwa untuk memajukan suatu bangsa dalam berbagai aspek kehidupan salah satunya adalah perhatian terhadap "kurikulum". Di dalam yang sudah didokumentasikan memuat berbagai isi kebudayaan yang akan diajarkan oleh guru kepada siswanya. Isi kebudayaan itu memuat nilai-nilai, etika, moral, filsafat, teknologi, ilmu-ilmu sosial, ilmu eksak; dan sebagainya (Schubert, 1986).

Isi kebudayaan yang sudah terorganisir itu, dituangkan di dalam perencanaan pembelajaran sekurang-kurangnya memuat komponen-komponen kurikulum sebagai rencana pembelajaran di kelas yang meliputi: tujuan pengajaran, pengorganisasian pengalaman belajar siswa (materi pelajaran), berbagai pengalaman belajar siswa, dan penentuan penilaian hasil belajar siswa. Satu di antara sekian banyak buku yang mengupas perencanaan pembelajaran atau kurikulum tertulis misalnya Ralph Tyler, ia menulis kurikulum tahun 1948. Tyler (dalam Schubert 1986: 171) mengungkapkan kurikulum sebagai rencana tertulis untuk semua subjek (*writing a curriculum for any subject*) adalah sebagai berikut:

- a. *What educational purposes should be school seek to attain? (objectives).*
- b. *What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?(instructional strategic and content).*
- c. *How can these educational experiences be effectively organized?(organizing learning content).*
- d. *How can determine whatever these purpose are being attained?(assessment and evaluation).*

Kurikulum yang sudah didokumentasikan dan disusun berdasarkan ide-ide pengembangnya tadi, tidak akan berarti jika tidak diimplementasikan dalam proses belajar mengajar, sebab dokumen kurikulum hanya memuat tumpukan informasi isi



1

kebudayaan manusia masa lalu dan masa kini yang telah dipilih secara hati-hati oleh para ahli ilmu. Agar dokumen kurikulum tersebut berarti bagi kehidupan manusia termasuk anak didik, maka diperlukan kegiatan belajar mengajar baik kegiatan itu di dalam kelas atau di luar kelas.

### **3. Kurikulum sebagai Kegiatan Belajar**

Kurikulum sebagai kegiatan proses belajar mengajar sebenarnya sebagai implementasi kurikulum dokumen atau istilah Zais kurikulum sebagai program belajar (*program of studies*). Pelaksanakan kurikulum sebagai program belajar pada hakikatnya mewujudkan program pendidikan agar berfungsi mempengaruhi peserta didik atau siswa menuju tercapainya tujuan pendidikan. Bagaimanapun baiknya program pembelajaran, tanpa direalisasikan akan sia-sia bahkan itu hanya sebagai dokumen mati (Sudjana, 1996: 41; Muhaemin, *et.al*, 2008: 28). Salah satu wujud nyata bahwa kurikulum itu memiliki ruh pendidikan atau memiliki arti tertentu yang berguna bagi kehidupan siswa harus dibuktikan melalui proses belajar mengajar. Proses belajar mengajar sebagai wujud nyata operasionalisasi kurikulum aktual tingkat mikro (kelas). Di dalam implementasi kurikulum aktual ini terjadi interaksi guru dengan siswa, siswa dengan temannya, siswa dengan materi pelajaran, media; dan dengan lingkungan. Di dalam kelas inilah guru sedang melakukan internalisasi (penanaman) nilai-nilai, pengetahuan dan keterampilan kepada siswa, sehingga siswa menjadi manusia utuh (manusia utuh integritas: ilmu (kognitif), nilai (afektif), dan amal (psikomotor). Untuk mengetahui bahwa KBM itu berhasil mampu merubah perilaku diri siswa, baik penguasaan ilmu, perubahan sikap, dan keterampilan motorik maka diperlukan evaluasi belajar atau penilaian.

### **4. Kurikulum sebagai Hasil Belajar**

Kurikulum sebagai hasil belajar bisa dilakukan dengan dua cara, yaitu tes atau nontes. Penggunaan tes dan nontes adalah perlu memperhatikan jenis kompetensi (keterampilan) yang akan diujikan, apakah itu kemampuan kognitif, afektif dan psikomotor. Jenis kompetensi itu harus sudah benar-benar terukur dengan jelas pada "indikator". Indikator ini merupakan bentuk operasional dari kompetensi yang harus dicapai setelah selesai pembelajaran.

Penilaian hasil belajar ranah kognitif, afektif dan psikomotor saling berhubungan dan dalam realita tak terpisahkan, sebab siswa ketika belajar seluruh aspek ranah tersebut (pikiran, perasaan,

1

kemauan dan tindakan) secara *simultan* saling mempengaruhi. Selanjutnya Hasan (1988: 35-36) mengemukakan bahwa secara teoritis ketiganya dapat dipisahkan dan dapat dikembangkan secara terpisah pula, yaitu dalam pengerian pemberian penekanan (aksentuasi) pada salah satu ranah tersebut. Dengan demikian, hasil belajar kognitif dapat dikembangkan tersendiri dengan memberikan penekanan pada kegiatan-kegiatan yang meminta penggunaan kapasitas kognitif lebih besar walaupun pada saat bersamaan kemampuan afektif dan psikomotor turut pula berkembang.

### C. Kurikulum Tersembunyi

#### 1. Konsep Kurikulum Tersembunyi

Kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*), berbeda dengan kurikulum tertulis (*written curriculum*). Kurikulum ini disebut juga kurikulum aktual (*actual curriculum*) yang sudah direncanakan sebelum pembelajaran dimulai. Longstreet dan Shane (1993: 46) mengemukakan istilah kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) disebut juga "*laten curriculum*", artinya kurikulum yang masih tersembunyi. Kemudian Longstreet dan Shane (1993: 46) menjelaskan kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) adalah "*... not plan to lead students into learning,...but influence people's learning...*",. Maksudnya kurikulum tersembunyi adalah pelajaran yang tidak direncanakan, tetapi mampu mempengaruhi belajar siswa.

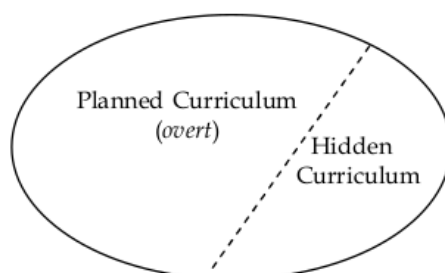
Menurut Seddon (dalam Print, 1988: 10) mengemukakan kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) sebagai berikut:

*The hidden curriculum refers to the outcomes of education and/on processes leading to those outcomes, which are not explicitly intended by educators. These outcomes, are generally not explicit intended because they are stated by teachers in their oral or written list of objectives, nor are they included in educational statements of intent such as syllabus, school policy document or curriculum project.*

Maksud ungkapan di atas, bahwa kurikulum tersembunyi secara eksplisit tidak dibicarakan atau ditulis oleh guru sebagaimana kurikulum yang direncanakan (formal) untuk mencapai tujuan pendidikan yang lebih khusus (objektif), yang dituangkan di dalam silabus atau dokumen sekolah.

Print (1988: 14) mengilustrasikan perbandingan *area* (wilayah) kajian kurikulum yang direncanakan (*overt*) dengan kurikulum yang tidak direncanakan atau *hidden curriculum* (*covert*). Perbandingan

kedua area kurikulum tersebut dapat dilihat pada gambar berikut ini.



**1** Gambar 1.2 Kurikulum *overt-covert* (Print, 1988).

Gambar di atas, menunjukkan kurikulum yang direncanakan (*overt*) lebih banyak mendapat perhatian dalam pembelajaran daripada kurikulum tersembunyi (*covert*). Hal ini disebabkan kurikulum tersembunyi tidak termasuk ke dalam program pembelajaran yang resmi yang direncanakan oleh sekolah. Pada akhirnya kurikulum ini walaupun besar pengaruhnya terhadap kepribadian siswa, akan tetapi kurang perhatian sekolah.

Sementara itu menurut Bellack dan Kielbaso *hidden curriculum* memiliki tiga dimensi, yaitu:

1. *Hidden curriculum* dapat menunjukkan suatu hubungan sekolah, yang meliputi interaksi guru, peserta didik, struktur kelas, keseluruhan pola organisasional peserta didik sebagai mikrokosmos sistem nilai sosial;
2. *Hidden curriculum* dapat menjelaskan sejumlah proses pelaksanaan di dalam atau di luar sekolah yang meliputi hal-hal yang memiliki nilai tambah, sosialisasi, pemeliharaan struktur kelas;
3. *Hidden curriculum* mencakup perbedaan kesenjangan (intensionalitas) seperti halnya yang dihayati oleh peneliti, tingkat yang berhubungan dengan hasil yang insidental. Bahkan hal itu kadang-kadang tidak diharapkan dari penyusunan kurikulum dalam kaitannya dengan fungsi sosial pendidikan (Sanjaya, 2008: 26).

## 2. Contoh Kurikulum Tersembunyi

Selanjutnya Sanjaya (2008: 26) mengungkapkan dua aspek yang mempengaruhi perilaku *hidden curriculum* itu, yaitu *aspek yang relatif tetap dan aspek yang dapat berubah*. Aspek yang relatif tetap adalah: ideologi, keyakinan, nilai budaya masyarakat yang mempengaruhi sekolah termasuk di dalamnya menentukan budaya

1

apa yang patut atau tidak patut diwariskan kepada generasi bangsa. Aspek yang dapat berubah meliputi: variabel organisasi sistem sosial dan kebudayaan. Variabel organisasi meliputi bagaimana guru mengelola kelas, bagaimana pelajaran diberikan, bagaimana kenaikan kelas dilakukan, dan yang terkait dengan pembelajaran siswa lainnya. Sistem sosial meliputi bagaimana pola hubungan sosial antara guru dan kepala sekolah, guru dengan siswa, siswa dengan staf sekolah, dan termasuk pengelolaan lingkungan belajar siswa di sekolah.

Contoh kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) terkait hubungan guru dengan siswa yang bersifat *positif*, misalnya:

- Jika anak dibesarkan dengan dorongan, ia belajar percara diri.
- Jika anak dibesarkan dengan toleransi, ia belajar menahan diri.
- Jika anak dibesarkan dengan pujian, ia belajar menghargai.
- Jika anak dibesarkan dengan penerimaan, ia belajar mencintai.
- Jika anak dibesarkan dengan dukungan, ia belajar menyenangkan diri.
- Jika anak dibesarkan dengan pengakuan, ia belajar mengenali tujuan.
- Jika anak dibesarkan dengan rasa berbagi, ia belajar dermawan.
- Jika anak dibesarkan dengan kejujuran dan keterbukaan, ia belajar kebenaran dan keadilan.
- Jika anak dibesarkan dengan rasa aman, ia belajar menaruh kepercayaan.
- Jika anak dibesarkan dengan persahabatan, ia belajar menemukan cinta dalam kehidupan.
- Jika anak dibesarkan dengan ketentraman, ia belajar berdamai.
- Jika anak dibesarkan dalam lingkungan bersih dan indah, ia belajar mencintai kesehatan.

Contoh *hidden curriculum* yang bersifat *negatif*, misalnya:

- Jika anak dibesarkan dengan celaan, maka ia belajar memaki.
- Jika anak dibesarkan dengan permusuhan, ia belajar berkelahi.
- Jika anak dibesarkan dengan ketakutan, ia belajar gelisah.
- Jika anak dibesarkan dengan rasa iba, ia belajar menyesali diri.
- Jika anak dibesarkan dengan olok-olok, ia belajar rendah diri.



- Jika anak belajar dipermalukan, ia belajar merasa bersalah.

Selain itu, kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) yang tidak kalah pengaruhnya terhadap perilaku siswa adalah pengaruh lingkungan sekolah dan budaya sekolah. Pihak sekolah perlu menyediakan halaman sekolah cukup luas, seperti menyediakan lapangan olah raga, tempat ibadah, kantin, toilet yang terjaga kebersihannya; halaman kelas perlu dihiasi dengan berbagai tanaman bunga; di sekitar sekolah juga perlu di tumbuhi pepohonan agar cuaca sejuk, disamping sebagai pemandangan, gedung sekolah juga perlu dicat dengan warna yang indah; budaya sekolah, seluruh warga sekolah menampilkan perilaku bermoral, agamis, disiplin, dsb.

Berkenaan dengan kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) Ralph Tyler (1946: 9) kebutuhan siswa mencakup, yaitu:

*"... physical needs such as the need for food, for water, for activity, for sex and the like; social needs such as need for affection, for belonging, for status or respect from this social group; and integrative needs, the needs to relate one's self to something larger and beyond one's self, that is, the need for a philosophy of life".*

Maksud ungkapan tersebut, perancang kurikulum baik pihak sekolah maupun tenaga profesional lainnya perlu memperhatikan kebutuhan siswa. Kebutuhan itu meliputi kebutuhan fisik, yaitu akan pentingnya menyediakan kantin makan yang baik dan bergizi, minuman yang sehat, aktivitas yang leluasa, hubungan lawan jenis yang bermoral; kebutuhan social seperti afektif (rasa memiliki, hidup saling menghargai dalam kehidupan kelompok); dan kebutuhan integritas hubungan yang lebih luas dengan sesama, sebagai realisasi kebutuhan pandangan hidup yang lebih jauh (*the need for a philosophy of life*).

Oleh sebab itu, Sanjaya menegaskan dalam konteks ini semakin bagus guru menentukan kurikulum tersembunyi, maka akan semakin bagus kualitas proses dan hasil belajar siswa.

#### **D. Fungsi Kurikulum bagi Berbagai Pihak**

Sebagaimana telah diungkapkan di atas menurut Hamalik bahwa kurikulum memiliki kegunaan yang multifungsi bagi kehidupan anak-anak di sekolah (mikro) maupun masyarakat sebagai pengguna jasa pendidikan (makro). Beberapa fungsi kurikulum bagi kehidupan baik anak-anak di sekolah maupun masyarakat adalah sebagai berikut:



1

## 1. Fungsi Kurikulum dalam Rangka Mencapai Tujuan Pendidikan Nasional

Setiap negara dalam mengembangkan sumber daya manusia (SDM) yang unggul, unggul secara intelektual, moral, sosial dan spiritual, dan terampil di segala bidang kehidupan dapat di lihat dari kurikulum negara tersebut. Kurikulum dipandang sebagai “alat” atau instrumen untuk memanjudkan bangsa dan negara. Maju atau mundurnya suatu negara dan bangsa termasuk kemajuan dalam bidang ilmu dan teknologi, dan makmur atau miskinnya suatu bangsa dan negara salah satu variabelnya adalah “kurikulum”. Hasan (2007: 477) mengatakan bahwa: “Kurikulum sebagai ‘*the heart of education*’ (kurikulum sebagai jantungnya pendidikan)”. Artinya bahwa pendidikan akan berarti makalah disertai kurikulum, sebab pendidikan bukan dilakukan pada ruang kosong, tetapi dilakukan dalam situasi yang *real* (nyata), dengan demikian pendidikan perlu kurikulum atau materi pelajaran tertentu yang bermakna bagi masyarakat di suatu negara.

Sebagai contoh kurikulum sebagai rujukan tolak ukur kemajuan suatu bangsa dan negara dapat dilihat dari kemajuan teknologi ruang angkasa. Misalnya Amerika merubah kurikulum setelah Uni Soviet lebih dulu meluncurkan pesawat angkasa luar “Sputnik” tahun 1960 (Schubert, 1986: 218). Selanjutnya Schubert menjelaskan perubahan kurikulum yang terjadi lebih memfokuskan pada pelajaran “eksak”, misalnya pelajaran kimia, fisika, dan matematika. Dengan demikian tidak berlebihan kalau kurikulum mampu memberikan kontribusi merubah keadaan suatu bangsa dan negara.

Kurikulum sebagai alat untuk mencapai tujuan pendidikan suatu bangsa dan negara tidak akan sama, sebab setiap bangsa dan negara mempunyai kebudayaan, filsafat, agama, ideologi, dan sistem nilai lainnya yang berbeda-beda. Misalnya sistem nilai di negara kita akan berbeda dengan negara-negara Eropa, Amerika, Afrika, dan negara lainnya. Landasan pengembangan kurikulum di negara kita bersumber dari nilai-nilai yang terkandung di dalam falsafah Pancasila dan Undang-Undang Dasar 1945. Kedua sumber inilah berfungsi sebagai rujukan penyusunan kurikulum baik tataran ide, dokumen, proses, dan hasil pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tingkat (*level*) instruksional, kurikuler, institusional, dan nasional.

1

## 2. Fungsi Kurikulum bagi Guru

Fungsi kurikulum baik untuk kurikulum ide, kurikulum rencana atau dokumen, kurikulum proses maupun kurikulum hasil belajar tidak bisa dipisahkan dengan kehadiran peran seorang guru sebagai penerjemah dan implementer (pelaksana) kurikulum. Fungsi kurikulum bagi guru sebagaimana Orenstein dan Hunkins (1998: 223) mengungkapkan bahwa:

*The teacher occupies a central position in curriculum decision making. The teacher decides what aspects of the curriculum, newly developed or ongoing, to implement or stress in a particular class. The teacher also determines whether to spend time, and how much of it, on developing basic skills or critical thinking skills...The teachers are clearly the most powerful implementers regarding curriculum.*

Rumusan Orenstein dan Hunkins ini maksudnya, guru memiliki posisi yang penting dalam mengimplementasi kurikulum atau mata pelajaran-mata pelajaran di dalam kelas secara lebih rinci, menentukan jam pembelajaran efektif, mengembangkan dasar-dasar keterampilan berpikir; singkatnya guru memiliki kewenangan penuh mengimplementasikan kurikulum.

Fungsi kurikulum bagi guru terjadi pergeseran paradigma dari paradigma “sentralistik” menjadi paradigma “desentralistik”. Pada masa *sentralisasi* guru hanya mengikuti atau sebagai pelaksana kurikulum semata (misalnya kurikulum tahun, 1975). Artinya tugas guru berpedoman pada kurikulum yang sudah dituangkan dalam Garis-garis Besar Program Pengajaran (GBPP). Di dalam GBPP tujuan pelajaran, materi, metode, media dan sistem penilaian hasil belajar siswa sudah lengkap. Implementasi kurikulum yang dilakukan oleh guru-guru di wilayah perkotaan dengan di wilayah pedesaan sama berdasarkan GBPP, bahkan apa yang dilakukan guru-guru di wilayah bagian timur Indonesia dengan guru-guru di wilayah bagian barat Indonesia juga sama. Kurikulum pada masa sentralisasi bersifat seragam. Salah satu kelebihan sistem ini adalah untuk efisiensi biaya pendidikan, tetapi kelemahannya kurang memperhatikan perbedaan karakteristik siswa, dan kebutuhan daerah, juga kreativitas dan inovasi guru dalam merencanakan pembelajaran terpasung, mendidik siswa dipandang sebagai kegiatan rutinitas belaka bukan sebagai pekerjaan profesional.

Sedangkan fungsi kurikulum bagi guru pada masa *desentralisasi* (misalnya kurikulum tahun 2006/KTSP) bersifat demokratis/lebih leluasa. Kurikulum memberikan keleluasaan

1

kepada guru untuk berperan bukan hanya sebagai implementer kurikulum saja, melainkan lebih luas. Guru memiliki kewenangan merancang dan merakayasa kurikulum sesuai kebutuhan siswa, kebutuhan sekolah dan kebutuhan daerah. Misalnya para pemangku kebijakan pembuat Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) pusat, mereka hanya menentukan standard isi (SI) sebagai standard minimal yang harus dicapai; sedangkan pengembangan Indikator Kompetensi (IK), penentuan metode, media apa yang digunakan, jumlah jam efektif, dan sistem evaluasi, semuanya diserahkan kepada sekolah, dan guru. Dalam kurikulum desentralisasi seperti KTSP selain guru berwenang penuh sebagai implementer kurikulum di satuan pendidikan masing-masing, juga guru sebagai *adapter* kurikulum. Misalnya, sekolah dan guru sebagai *adapter* kurikulum dapat kita perhatikan ketika sekolah dan guru merancang kurikulum muatan lokal (Mulok). Setiap sekolah dan guru boleh merancang kurikulum muatan lokal masing-masing sehingga antara sekolah yang satu dengan sekolah yang lainnya terjadi perbedaan. Perbedaan itu menurut Mulyasa (2006: 22) adalah untuk meningkatkan kompetensi yang sehat antar satuan pendidikan tentang kualitas pendidikan yang akan dicapai.

### **3. Fungsi Kurikulum bagi Kepala Sekolah**

Dalam konteks implementasi KTSP, fungsi kurikulum bagi kepala sekolah bersifat ganda. Di satu sisi kepala sekolah sebagai kontroling dan supervisor kinerja guru dalam melaksanakan administrasi kurikulum dan implementasi kurikulum guna mengembangkan kompetensi siswa sesuai standard kompetensi lulusan yang telah ditetapkan sebelumnya. Di sisi lain kepala sekolah adalah orang yang paling depan dituntut untuk mampu mewujudkan visi, misi dan tujuan sekolah secara professional dalam bidang perencanaan kurikulum, kepemimpinan, manajerial, dan supervisi pendidikan. Ia juga dituntut memiliki kemampuan untuk membangun kerjasama yang harmonis dengan berbagai pihak yang terkait (Mulyasa, 2006: 36). Ungkapan ini, menunjukkan bahwa fungsi kurikulum secara *top down* bagi kepala sekolah bertanggung jawab merealisasikan tujuan kurikulum yang telah ditentukan oleh pihak pemerintah. Misalnya Dinas terkait baik Depdiknas/Depag Kabupaten, Kota dan/atau Kecamatan. Fungsi kurikulum bagi kepala sekolah tingkat *bottom up* kemampuan merealisasikan kurikulum *actual* bersama guru, dan komite sekolah dalam rangka

**1** mengembangkan Standar Kompetensi Lulusan (SKL) yang merupakan tolok ukur tujuan pendidikan berbasis KTSP.

#### **4. Fungsi Kurikulum bagi Siswa**

Menurut pandangan kurikulum humanistik bahwa setiap anak termasuk para siswa telah memiliki berbagai potensi atau kemampuan yang di bawanya sejak mereka lahir ke dunia ini. Namun kemampuan ini masih bersifat "*laten*" atau tersembunyi. Beberapa ilmuan yang meneliti bahwa anak atau siswa memiliki banyak bakat (*talented*) dan kemampuan (*abilities*), misalnya: Guilford penggagas teori *the complexity of the intellect and human thinking* (berpikir ganda), Bloom, dkk teori kognitif, afektif dan psikomotor, Daniel Goleman teori kecerdasan emosional, Kohlberg teori perkembangan moral anak, imam al-Gazali teori kecerdasan akal, hati dan indera, dan lain sebagainya.

Berkenaan dengan *talented* dan *abilities* anak, Tirtonegoro (2001: 4-5) menyatakan bahwa *talented* dan *abilities* ini dipengaruhi oleh faktor *endogen* dan *eksogen*. Pada bagian selanjutnya Tirtonegoro mengungkapkan faktor endogen timbul dari dalam diri anak seperti: minat, hasrat, emosi, kecerdasan, sikap, tanggapan dan sebagainya, sedangkan eksogen berasal dari luar diri anak seperti: pendidikan, bimbingan orang tua, lingkungan, sosial ekonomi, fasilitas dan lain-lain. *Talented* dan *abilities* siswa ini akan berkembang secara optimal manakala mendapat kurikulum dan lingkungan pendidikan yang menunjang, sebaliknya jika kurikulum yang diajarkan oleh guru dan lingkungan pendidikan tidak menunjang, maka *talented* dan *abilities* anak, perkembangannya akan terhambat. Sebagai contohnya masih menurut Tirtonegoro banyak anak yang memiliki *talent* tinggi, tetapi gagal sekolahnya. Kegagalan ini mungkin disebabkan oleh lingkungan, baik lingkungan keluarga, sekolah, dan masyarakat tidak menunjang. Selain itu, yang berkontribusi mempengaruhi potensi siswa juga kurikulum sebagai isi pendidikan. Orestein dan Hunkins (1983: 112) mengungkapkan untuk mengembangkan berbagai *talented* dan *abilities* anak-anak menuntut kurikulum yang spesialis/khusus, tes yang khusus dan teori belajar yang khusus juga.

Gagasan Sukmadinata (2006: 87) bahwa untuk mengembangkan kemampuan siswa yang masih tersembunyi ini (bagai **2** bunga yang masih kuncup) mengibaratkan pendidik seperti petani yang berusaha menciptakan tanah yang gembur, air dan udara yang cukup, terhindar dari berbagai hama, untuk



1

tanaman yang penuh dengan berbagai potensi. Maksud perumpamaan ini (tanah yang gembur, air dan udara yang cukup) adalah merupakan sarana, dan kurikulum sebagai bahan ajar yang memberi arti penting bagi pertumbuhan dan perkembangan potensi setiap siswa yang masih laten.

#### **5. Fungsi Kurikulum bagi Pengawas**

Sudiman, dkk (1991: 26) mengemukakan fungsi kurikulum bagi pengawas dapat dijadikan sebagai pedoman, patokan, atau ukuran bagaimana penyempurnaan atau perbaikan kurikulum dan peningkatan mutu pendidikan. Para pengawas sebagai supervisor dituntut lebih giat lagi, terutama dalam memberikan bimbingan dalam hubungannya dengan perencanaan mutu guru, kelengkapan sarana pendidikan, kelengkapan administrasi kurikulum, bimbingan dan penyuluhan, keefektifan penggunaan perpustakaan, dan lain sebagainya.

Beberapa fungsi kurikulum untuk pengawas pendidikan di sekolah sebagaimana Hamalik (2008: 209), mengemukakan:

- a. Seorang pengawas sebagai supervisor mempunyai tugas mengendalikan mutu kurikulum sekolah;
- b. Pengawas sebagai seorang supervisor harus dapat mensponsori, peningkatan kualitas guru sebagai implementator kurikulum, dan peningkatan kualitas hasil belajar siswa;
- c. Pengawas sebagai supervisor harus mampu melakukan evaluasi kurikulum;
- d. Pengawas di sekolah bertindak sebagai supervisor.

Pada bagian selanjutnya Hamalik menyimpulkan bahwa fungsi kurikulum bagi pengawas salah satunya adalah sebagai pedoman bagi pengawas dalam melakukan revisi kurikulum, memfasilitasi kemajuan belajar siswa dan memberi pengarahan baik kepada kepala sekolah maupun guru dalam meningkatkan mutu pendidikan dan layanan terhadap masyarakat pendidikan, dunia usaha, dan lapangan pekerjaan siswa.

#### **6. Fungsi Kurikulum bagi Masyarakat**

Fungsi kurikulum bagi masyarakat pendidikan terutama orang tua siswa adalah memberikan sejumlah perubahan pada diri anak-anaknya. Masyarakat dari berbagai lapisan misalnya petani, pedagang, nelayan, dan pegawai pemerintah di berbagai tingkatan. Mereka pada umumnya sangat mendambakan anak-anaknya hidup bahagia dan sejahtera setelah menyelesaikan studi pada sekolah yang telah ditempuh oleh anak-anak mereka. Sekolah bagi mereka

1

sebagai investasi dan sebagai tumpuan untuk merubah nasib ke arah yang lebih baik.

Kurikulum ibarat menu makan yang sangat diperlukan untuk pertumbuhan fisik dan perkembangan rohani anak. Anak tanpa menu makanan yang bergizi maka pertumbuhan dan perkembangannya akan terhambat. Begitu pula kurikulum walaupun bukan satu-satunya variabel yang menentukan kesuksesan belajar siswa, tetapi kurikulum yang diajarkan kepada siswa oleh sekolah sangat menentukan terhadap pertumbuhan fisik/jasmani, dan perkembangan rohani siswa. Dengan demikian, kurikulum memiliki andil yang besar dalam mengembangkan berbagai keterampilan fisik dan kecerdasan berpikir siswa. Salah seorang penganut psikologi behaviorisme bernama Watson menggambarkan bahwa lingkungan termasuk salah satunya kurikulum mampu mewarnai perilaku anak. Ia menjelaskan *"Berilah saya selusin bayi sehat, dan akan aku bentuk menjadi dokter, ahli hukum/pengacara, saudagar/pedagang, pemimpin, pengemis, pencuri, pendidik, penghibur, ahli vokasional,"* (Longstreet dan Shane, 1993: 128).

Gambaran ini menunjukkan bahwa fungsi sekolah (didalamnya kurikulum) bagi kehidupan masyarakat adalah memberikan berbagai keterampilan hidup (*life skills*) terutama bagi anak-anak mereka. Untuk itu para perancang kurikulum dalam tataran mikro (sekolah) perlu mengidentifikasi kebutuhan masyarakat. Misalnya kebutuhan fisik (makan, pakaian, perumahan, pekerjaan; kebutuhan sosial (rasa aman, rasa cinta, harga diri, dan aktualisasi diri); dan kebebasan menentukan pandangan hidup (*way of life*). Berdasarkan identifikasi kebutuhan tersebut, kurikulum disusun sesuai dengan kebutuhan masyarakat, kalau tidak, maka masyarakat akan meninggalkan sekolah. Kurikulum bagi masyarakat sebagai salah satu alat untuk merubah kehidupan masa depan mereka ke arah yang lebih baik.

## **7. Fungsi Kurikulum bagi Dunia Kerja**

Dunia kerja baik itu swasta atau pemerintah sebelum lulusan pendidikan diterima bekerja, calon pekerja harus melalui sejumlah tes kecakapan. Fungsi kurikulum bagi berbagai lembaga baik swasta maupun pemerintah mengharuskan lulusan pendidikan sebelum diterima bekerja mereka siap pakai atau terampil, dan bahkan produktif. Dengan kata lain, jika siswa diberi sejumlah pekerjaan tertentu, maka ia mampu bekerja secara profesional.

1

Sekolah perlu menjalin kerjasama dengan berbagai institusi yang ada di masyarakat baik swasta maupun pemerintah untuk merespon berbagai kebutuhan, dan perubahan yang terjadi pada lembaga itu untuk mengadaptasikan kurikulum sesuai kebutuhan pangsa pasar. Salah satu timbulnya pengangguran intelektual dari berbagai lulusan pendidikan mulai dari lulusan pendidikan dasar, menengah dan perguruan tinggi, penyebabnya adalah pihak sekolah dan/atau perguruan tinggi (PT) enggan melakukan inovasi kurikulum, seakan-akan kurikulum yang ada dipandang cukup relevan dengan kebutuhan masyarakat, padahal kemajuan masyarakat melebihi kurikulum yang diimplementasi di institusi pendidikan.

Untuk menyelaraskan persepsi atau menjaga kesenjangan antara pihak sekolah atau PT dengan pengguna jasa pendidikan (masyarakat) pada institusi tertentu, maka pihak sekolah atau PT perlu melakukan beberapa langkah, yaitu (1) melakukan diversifikasi terhadap kurikulum, (2) melakukan identifikasi kecakapan hidup yang dibutuhkan oleh masyarakat, (3) dari hasil identifikasi memilih pokok bahasan/topik keilmuan yang siap diajarkan kepada siswa sesuai kebutuhan masyarakat, (4) pihak sekolah/PT membuat program magang, (5) cepat tanggap terhadap perkembangan Iptek (Depdiknas, 2001).

## 2 AB 2 TEORI KURIKULUM

### A. Apakah Teori Itu?

Mengenai apakah teori itu, telah ada beberapa kesepakatan di antara para ilmuwan, tetapi juga terjadi perbedaan pendapat di antara mereka. Kesepakatan yang telah diterima secara umum, bahwa teori merupakan suatu set atau sistem pernyataan (*a set of statement*) yang menjelaskan serangkaian hal (kejadian). Ketidaksepakatannya terletak pada karakteristik pernyataan tersebut.

Sebelum menjelaskan apakah teori itu, perlu dibedakan pengertian teori dari sudut pandang ilmu alam (*natural science*), dan ilmu sosial (*natural social*). Menurut Zais (1976) bahwa teori ilmu-ilmu alam bersifat abjektif, empiris, dapat diukur (*measurable*) dan dapat diamati (*observable*). Yang termasuk ilmu alam adalah ilmu fisika (teori gravitasi), ilmu kimia (teori atom), ilmu biologi (teori rantai makanan), dan yang sejenisnya. Sedangkan yang termasuk ilmu sosial salah satunya adalah ilmu pendidikan mencakup kurikulum.

Yang termasuk ilmu sosial salah satunya pendidikan termasuk kurikulum. Kurikulum tidak memiliki teori yang ajeg atau konsisten sebab kurikulum menurut para saintis bukan termasuk sains. Misalnya Connor (dalam Zais, 1976: 75) menyatakan bahwa “*Most people would agree that education (curriculum) is not itself a science.*” (kebanyakan orang menyetujui bahwa pendidikan atau kurikulum itu bukan sains). Selanjutnya Zais menjelaskan “*Indeed, curriculum theories would be **unscientific** were they to deny its presence.*” (maksudnya adalah teori kurikulum tidak termasuk sains). Pada bagian yang lain Zais mengatakan bahwa kurikulum “*... an eclectic concept of curriculum theory.*” Artinya, konsep kurikulum adalah bersifat eklektif (campuran). Maksudnya kurikulum bersifat elektif terkait dengan berbagai teori termasuk teori sains, teori ilmu sosial, dan humanities. Dengan demikian, kurikulum bersifat “elektif” terbuka menerima pengaruh dari berbagai aspek. Misalnya perkembangan kognitif peserta didik, kemajuan budaya masyarakat (kultur), perkembangan sains dan teknologi, dan sebagainya.

Sementara itu, rumusan teori menurut Pratte (dalam Zais, 1976: 78), Schubert (dalam Beauchamp, (1986:132) bahwa: “*.... theory as a set of abstract proposition, logically related to each other through assumptions, postulates, axioms, definitions, and hypotheses; and these in*



turn are related by rules of correspondence to some set of facts or data." Maksudnya adalah, teori seperangkat proporsi, yang ada kaitannya dengan logika yang membahas tentang asumsi, postulat, definisi dan hipotesis yang berguna untuk menjelaskan fakta-fakta atau data).

Teori menurut Kerlinjer (1978), yaitu: "*Theory is a set of interrelated construct (concept), definitions, and proporsition that present a systematic view of phenomen by specifying relations among variables, with purpose of explaning and predicting the phenomena.*" Maksudnya adalah, teori seperangkat konstruk (konsep), definisi, dan proporsi yang berfungsi untuk menjelaskan fenomena secara sistematis, melalui spesifikasi hubungan antara variabel, sehingga dapat berguna untuk menjelaskan dan meramalkan fenomena.

Pendapat selanjutnya teori sebagaimana dikemukakan Cooper and Schindler (dalam Sugyono, 2006: 59) bahwa, "*A theory is a set of systematically interrelated to explane and predict phenomena (fact).*" Maksudnya adalah, teori perangkat konsep, definisi dan proporsi yang terusun secara sistematis sehingga dapat digunakan untuk menjelaskan dan meramalkan fenomena. Berdasarkan ungkapan tersebut teori mencakup: proporsi, asumsi, postulat, definisi dan hipotesis untuk menjelaskan fenomena yang terjadi secara faktual.

Berkenaan dengan teori Sukmadinata (2006: 20) menjelaskan istilah-istilah tersebut sering diartikan sebagai berikut: *Fakta*, adalah suatu fenomena yang diketahui melalui *pengamatan* (observasi). Misalnya presrasi belajar siswa Sekolah Dasar Kelas V menurun akibat pengaruh nonton t.v. *Asumsi*, adalah dugaan yang diterima sebagai dasar, dan atau landasan berpikir karena dianggap benar. Misalnya awan mendung akan turun hujan. *Definisi*, perumusan arti dalam bentuk pernyataan formal, atau definisi memberi batasan arti atau makna simbolik dari suatu konsep, sehingga definisi disamakan-artikan dengan batasan. Misalnya konsep *manusia* perlu diberi batas sehingga pilahan berbeda dengan konsep *hewan* atau *batu*. Pembuatan batasan tersebut pada dasarnya adalah memberikan penjelasan dengan menggunakan simbol lain yang lebih mudah difahami (Muhadjir, 1998: 40). *Hipotesis*, adalah dugaan yang bersifat sementara untuk menjelaskan suatu kejadian. Misalnya jika siswa yang berprestasi diberi hadiah (*reward*), maka ia akan lebih giat lagi belajarnya. *Postulat*, dan *Aksioma* adalah asumsi yang menjadi pangkal dalil yang dianggap benar tanpa membutuhkan pembuktian. Misalnya setiap manusia membutuhkan makan; matahari sebagai sumber energi, dan lain-lain. *Proporsi*, merupakan

suatu pernyataan yang memperkuat atau menolak kebenaran suatu hal tentang suatu subyek. Misalnya tinggi atau rendahnya nilai ujian siswa ditentukan oleh aspek kognitif. *Teorem*, suatu proporsi yang berasal dari pemikiran atau diturunkan dari aksioma. Misalnya air laut rasanya asin; gula rasanya manis, dan lain sebagainya. *Hukum*, adalah suatu proporsi yang sudah bersifat tetap, yang memberikan kondisi yang tidak berubah. Misalnya es bila kena panas mencair; benda pada misalnya besi bila dipanaskan memuai, dan lain sebagainya. *Generalisasi*, adalah suatu proporsi yang memperkuat atau menegaskan kedudukan suatu anggota atau beberapa anggota kelas, hal itu disimpulkan dari hasil pengamatan atas sejumlah hubungan peristiwa. Sebagai misal pengambilan sampel atas populasi, kebenaran yang terjadi pada sampel ini bisa digeneralisasikan terhadap keadaan populasi.

## B. Apakah Fungsi Teori ?

Menurut Connor (dalam Zais, 1976: 79) bahwa fungsi teori secara garis besar adalah (1) menggambarkan (*description*), (2), meramal (*prediction*) dan (3) menjelaskan (*explanation*). Schubert (dalam Beuchamp, 1986: 132) fungsi teori, yaitu *define, describe, predict*. Sedangkan Brodbeck menambahkan fungsi teori adalah " *A theory not only explains and predict, it also unifies phenomena*" (Sukmadinata, 2006: 20). Artinya, teori tidak hanya berfungsi untuk menjelaskan (*explains*), dan meramal (*predict*) tetapi juga untuk menyatukan fenomena. Ungkapan tersebut menunjukkan bahwa fungsi teori adalah: (1) sebagai deskripsi/penjelasan, (2) prediksi/meramal, dan (3) sebagai alat untuk menjelaskan.

Berdasarkan beberapa pandangan tentang teori di atas yang dipandang memiliki tinjauan ke depan (perspektif) adalah *prediktif* (meramalkan) suatu fenomena, baik fenomena alam maupun fenomena sosial yang terkait dengan pengalaman-pengalaman dimasa yang akan datang (*future experience*). Teori harus mampu menjangkau ke depan, bukan hanya menggambarkan apa adanya tetapi mampu menjangkau atau meramalkan apa yang terjadi atas suatu hal.

Contoh seorang dokter sebelum memberi obat kepada pasien, terlebih dahulu ia melakukan prediksi dengan kata lain "diagnostik". Setelah diketahui dengan jelas penyakit yang diderita oleh pasien, maka dokter memberi obat kepada pasien sesuai penyakit yang diderita.

Begitu pula prediksi bisa dilakukan oleh pendidik. Misalnya guru melakukan prediksi terhadap penurunan prestasi akademik siswa, terjadinya siswa malas belajar, dan sebagainya. Prediksi seorang psikolog siswa melakukan tindakan kriminal. Seorang aggamawan melakkan prediksi terhadap siswa yang tidak mau melaksanakan ajaran agama, dan sebagainya. Dengan demikian teori sebagai alat prediksi bisa dilakukan diberbagai lapangan.

Berdasarkan kemampuan melakukan deskripsi, prediksi dan eksplanasi para ilmuan mampu menemukan berbagai cabang ilmu. Misalnya ilmuan medis menemukan cara pengobatan penyakit malaria, ilmuan biologi menemukan bakteri, ilmuan fisika menemukan hukum grafitasi, ilmuan psikologi anak menemukan teori tingkat-tingkat kognitif anak, dan pendidik menemukan teori nativisme, emprise, dan konvergensi, dan sebagainya.

Untuk mengetahui kriteria teori yang baik, Mouly (1970: 71-

12) mengemukakan indikator-indikatornya, yaitu:

1. *A theoritcal system must permit deduction which be tested emperikal* (sistem toeri yang benar dapat diuji secara empirik);
2. *A theory must be compatible both with observation and with previously* (teori yang benar keduanya harus cocok atau ada keterkaitan hasil observasi dengan penelitian sebelumnya);
3. *Theories must be stated simple terms, that theory is best which explains the most in the simple form* (pernyataan teori singkat, teori yang dapat dipercaya kebenarannya mampu menjelaskan pernyataan teori yang singkat menjadi gamblang);
4. *Scientific theories must be based on empirical facts and relationships* (teori sains menuntut kebenarannya didasarkan pada pakta empirik).

Langkah-langkah pembentukan bagaimana proses membangun teori, berikut ini Sukmadinata (2006: 21-22) menjelaskan:

1. Pendefinisian istilah merupakan hal yang sangat penting dalam berteori, terutama berkenaan dengan kejelasan atau ketepatan penggunaan istilah yang telah didefinisikan.
2. Klasifikasi yaitu pengelompokan informasi-informasi yang relevan dengan kategori-kategori yang sejenis. Klasifikasi juga merupakan pengelompokan fakta dan generalisasi ke dalam kelompok-kelompok yang homogeny, tetapi tidak menjelaskan interelasi antarkelompok atau interaksi antara fakta dengan generalisasi dalam suatu kelompok.
3. Mengadakan induksi dan deduksi. Induksi dan deduksi merupakan dua proses penting di dalam mengembangkan



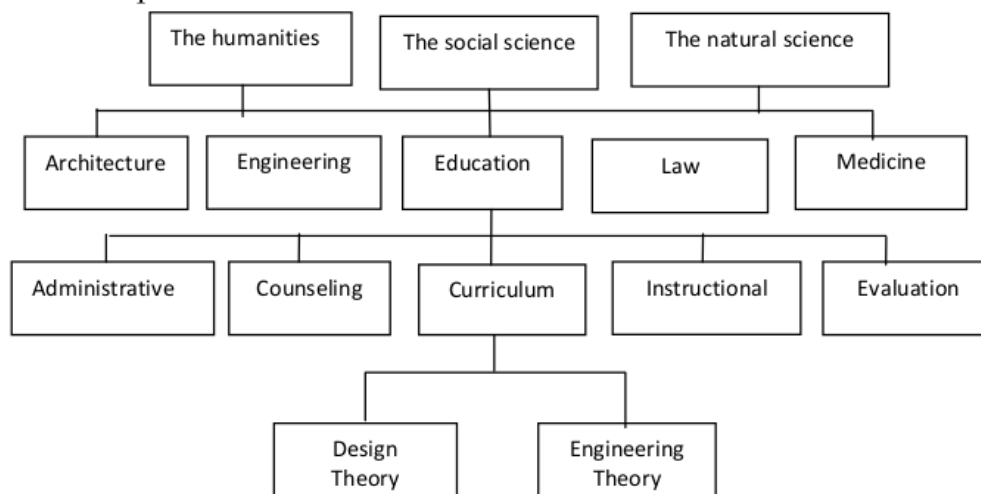
pernyataan-pernyataan teoritis setelah pendefinisian dan pengklasifikasian. *Induksi* merupakan proses penarikan kesimpulan yang lebih bersifat umum dari fakta-fakta atau hal-hal yang bersifat khusus. *Deduksi* merupakan penurunan kaidah-kaidah khusus dari kaidah yang lebih umum.

4. Adalah informasi, prediksi, dan penelitian. Pembentukan suatu teori yang kompleks mungkin berpangkal dari inferensi-inferensi yaitu penyimpulan dari apa yang diamati. Inferensi ini mungkin ditarik melalui perumusan asumsi, hipotesis, dan generalisasi dari hasil-hasil observasi. Sesuai dengan fungsi teori yaitu memberikan prediksi, teori juga berkembang melalui prediksi dan juga penelitian. Ada prediksi yang dibuktikan dengan suatu penelitian, tetapi ada juga prediksi yang tetap sebagai prediksi.
5. Pembentukan model-model. Karena yang dicakup dengan teori sering menyangkut hal-hal yang sifatnya lebih abstrak dan kompleks, maka untuk memberikan gambaran yang lebih konkret dan sederhana dibuat model-model. Model ini menggambarkan kejadian-kejadian serta interaksi antara kejadian.
6. Pembentukan subteori. Suatu teori telah mapan dan komprehensif mendorong untuk terbentuknya sub-teori. Subteori ini cenderung memperluas lingkup dari suatu teori dan juga memberikan penyempurnaan.

### C. Fungsi Teori dalam Praktik Kurikulum

Sebagaimana telah dikemukakan di atas bahwa teori sains menuntut kebenaran bersifat obyektif dan berkaitan dengan fenomena alam (*natural science*). Sedangkan pendidikan termasuk di dalamnya kurikulum tidak terkait secara langsung fenomena alam, melainkan berkaitan dengan aktivitas kehidupan sosial manusia. Oleh sebab itu, Zais memberikan gambaran teori kurikulum, sebagaimana ia menjelaskan bahwa kurikulum “*as a guide to activity*” (Zais, 1996: 86). Maksudnya adalah kurikulum dapat digunakan sebagai pembimbing aktivitas manusia. Zais lebih jauh mengatakan bahwa banyak para saintis yang memandang bahwa teori sains dengan teori kurikulum mempunyai unsur kesamaan “... *many scienstis view scienstific theory in virtually the same terms that these educationists view curriculum theory.*” Maksudnya adalah banyak para saintis memandang bahwa teori sains memiliki kesamaan dengan teori kurikulum yang dapat kita lihat ketika pada penelitian (*research*) kurikulum berdasarkan eksperimen (*experimentation*). Berkenaan

dengan teori di atas Beauchamp (1975) membagi tiga teori, yaitu: (1) *the humanities*, (2) *the natural science*, (3) *the social science*. Berdasarkan pembagian teori menurut Beauchamp, dalam pembahasan ini hanya mefokuskan pada masalah-masalah yang terkait dengan ilmu sosial (*social science*) khususnya kurikulum. Bagan teori Beauchamp dapat diketahui pada ambar 2.1. berikutini.



Gambar 2.1. Bagan teori sosial diadaptasi dari Zais

Berdasarkan bagan di atas kajian teori sosial membahas teori pendidikan dan termasuk di dalamnya teori kurikulum. Pembahasan difokuskan pada kurikulum yang meliputi: *design theory* (teori desain kurikulum) dan *engineering theory* (teori pelaksanaan kurikulum). Maksudnya, suatu kurikulum belum cukup hanya berada pada tataran desain (teori) saja, sebab handal atau tidak suatu desain kurikulum harus dipraktikkan/diuji melalui implementasi/pelaksanaan di lapangan (sekolah/kelas). Keterkaitan teori dengan praktik adalah mutlak atau sangat penting sebab, sebagus apapun suatu praktik tanpa teori, maka hasilnya akan sia-sia, begitu pula teori tanpa praktik pekerjaan tidak terarah. Dengan kata lain “tidak ada praktik yang baik tanpa teori yang mapan”. Berhubungan dengan ini Gowin (1963: 9) mengatakan bahwa :“ *theory without practice is idle speculation, while practice without theory constitutes little more than blind.* ” (teori tanpa praktik hasilnya bersifat spekulasi/untung-untungan, begitu juga praktik tanpa teori lebih dari orang buta). Dengan demikian, hubungan teori dan praktik kurikulum (pengajaran) berkitan erat tidak bisa dipisahkan (*conception of theory-practice connection*). Berdasarkan ungkapan ini,



berarti fungsi teori kurikulum berguna memberi petunjuk kepada para pengembang kurikulum tingkat makro (misalnya pusat pengembangan kurikulum/PUSKUR), dan tingkat mikro (pihak sekolah/guru) bagaimana mereka mengembangkan kurikulum sesuai teori, sebab teori memberi petunjuk kerja yang benar dan konsisten dalam merancang, mengorganisasikan dan operasionalisasi/praktek kurikulum di dalam kelas sesuai kebutuhan siswa sebagai peserta didik, kebutuhan orang tua siswa, dan dunia usaha sebagai pengguna jasa pendidikan, termasuk perkembangan sains, dan teknologi yang dinamis.

#### **D. Sumber Kurikulum**

Menurut Departemen Pendidikan Nasional (2006: 6) sumber kurikulum sebagai bahan ajar yang akan diijarkan kepada siswa berpijak pada istilah "*Alam takambang jadi guru*". Artinya, semua yang terjadi, tergelar dan berkembang di *masyarakat* dan *lingkungan sekitar* serta *lingkungan alam semesta* dapat dijadikan sebagai sumber kurikulum/belajar. Titik tolak sumber kurikulum berdasarkan ungkapan tersebut menekankan pada: (1) masyarakat, (2) lingkungan sosial, dan (3) lingkungan alam semesta.

*Masyarakat sebagai sumber kurikulum.* Kebudayaan yang tumbuh dan berkembang di masyarakat misalnya, politik, kenegaraan, ekonomi, teknologi, seni, dan nilai-nilai (*values*) adalah sebagai sumber kurikulum yang selayaknya diajarkan (transmisi) oleh sekolah sebagai agen/pusat kebudayaan seluruh warga sekolah terutama anak-anak. Di sini, hubungan sekolah dan masyarakat merupakan satu kesatuan yang *tidak* bisa dipisahkan. Masyarakat sebagai sumber kebudayaan, dan sekolah sebagai media transmisi kebudayaan kepada generasi berikutnya.

*Lingkungan sosial.* Meliputi *individu* sebagai sumber kurikulum, kurikulum disusun dengan maksud membantu seoptimal mungkin mengembangkan berbagai kemampuan individu/anak, anak sebagai peserta didik yang memiliki "potensi" yang berbeda-beda antara anak yang satu dengan yang lainnya. Beberapa kemampuan yang *harus* diperhatikan dalam menyusun kurikulum, baik kurikulum sebagai dokumen, materi maupun pengalaman belajar adalah: kecerdasan, bakat, minat, sosial, emosional, nilai-nilai, dan keterampilan yang dibutuhkan anak-anak/siswa.

Selain itu, yang termasuk lingkungan sosial, sistem nilai (*value system*) yang tumbuh di masyarakat seperti etika, estetika, moral, dan keyakinan. Sekolah sebagai lembaga masyarakat juga bertanggung jawab dalam pemeliharaan dan penerusan nilai-nilai. Sistem nilai yang akan dipelihara harus terintegrasi dalam kurikulum, dst.

*Lingkungan alam sekitar.* Lingkungan ini meliputi lingkungan fisik dan lingkungan sosial. Lingkungan fisik berkaitan dengan benda-benda empiris seperti bumi, lautan, benda-benda angkasa, tumbuh-tumbuhan, hewan dan sebagainya. Lingkungan sosial mencakup hubungan antar manusia, kebudayaan, nilai-nilai, dan sebagainya. Dengan demikian baik lingkungan empiris maupun lingkungan sosial sebagai kurikulum (bahan ajar) berharga bagi sekolah dan peserta didik.

Terkait dengan ini, Santoso S. Hamijoya menyebutkan enam hal pengembangan sumber kurikulum harus diperhitungkan, yaitu: (1) filsafat, (2) lingkungan sosiokultur termasuk sistem nilai yang berlaku, (3) perkembangan anak, fisik, psikologis maupun sosial, (4) perkembangan ilmu pengetahuan, (5) kebutuhan akan tenaga kerja, (6) realita kekuatan yang ada, baik yang berupa pendukung maupun yang menghambat (Hmalik, 1992: 64).

### **BAB 3**

#### **MODEL-MODEL PENGEMBANGAN KURIKULUM**

Sebagaimana kita ketahui kurikulum yang diimplementasikan mulai pendidikan dasar hingga pendidikan menengah termasuk di perguruan tinggi mengalami pengembangan (perubahan). Terjadinya pengembangan ini menunjukkan bahwa kurikulum tidak bersifat statis melainkan dinamis sesuai perkembangan kebudayaan misalnya: perkembangan sains dan teknologi, kebutuhan para pengguna jasa pendidikan, hasil penelitian (riset) yang selalu berkembang baik pada bidang ilmu eksak seperti biologi, fisika, kimia, ataupun ilmu-ilmu sosial dan humaniora. Melihat fenomena sebagaimana dikatakan di atas, para pakar di bidang kurikulum membuat berbagai model kurikulum sebagai langkah untuk menukung tercapainya tujuan pendidikan di setiap lembaga pendidikan. Beberapa model kurikulum yang perlu kita pelajari secara seksama diantaranya adalah sebagai berikut.

#### **A. Apakah Pengembangan Kurikulum itu?**

Sebelum menjawab pertanyaan di atas, perlu dibedakan antara pengembangan kurikulum dengan desain kurikulum, sebab keduanya di samping memiliki kesamaan juga terdapat perbedaan.

Pengembangan kurikulum (*curriculum development*) menurut beberapa para ahli kurikulum misalnya: Stratemeyer *et al.* (1975); Smith, Stanley, dan Shores (1957); Taba (1962); dan Tanner dan Tanner (1980), mereka sepakat bahwa yang dimaksud pengembangan kurikulum terkait dengan:

*" ... historical, philosophical, cultural, political, psychological, and economic that need to be taken into account in curriculum development. Moreover, each shows that all individuals in the process must be given careful attention, as well as the usual issues of purposes, content or learning experiences, organization, evaluation, and change", (Schubert, 1986: 41).*

Berdasarkan pengertian di atas, bahwa yang dimaksud pengembangan kurikulum cakupannya sangat luas ada pada tataran "makro" (luas), yang perlu dipahami oleh para pengembangan kurikulum yang meliputi: landasan sejarah, filsafat dengan berbagai alirannya, perkembangan kultur/budaya baik lokal maupun global, berbagai aliran psikologi, perkembangan ekonomi di dalam atau di luar negeri, perhatian terhadap individu/siswa, pemahaman

terhadap tujuan, materi kurikulum atau pengalaman belajar, organisasi kurikulum, dan evaluasi, perbuahan yang lainnya.

Sedangkan desain kurikulum (*curriculum design*) cakupannya sempit ada pada tataran kurikulum mikro yang identik dengan pengembangan desain (rancangan) kurikulum di dalam kelas. Atau dengan kata lain, desain kurikulum meliputi kewajiban guru menentukan tujuan pembelajaran, seleksi materi pelajaran, mengorganisasikan materi pelajaran, melaksanakan pembelajaran, dan evaluasi. Hal ini dikemukakan Schubert (1998: 42) bahwa “*Curriculum design is usually more specific. The planning of curriculum guides, the analysis of instructional material, the developing of instruksional units, ... objectives, content, activities, organization, and evaluatin*”. Maksudnya adalah desain kurikulum biasanya lebih spesifik. Mencakup perencanaan kurikulum, analisa dan organisasikan materi pelajaran, aktivitas belajar siswa, penentuan tujuan pembelajaran tiap unit yang terukur.

Berdasarkan paparan di atas, pengembangan kurikulum cakupannya lebih luas daripada desain kurikulum. Pengembangan kurikulum bersifat makro kajiannya meliputi lintas manajemen pembelajaran di dalam kelas, sedangkan desain kurikulum hanya mengkaji sekitar manajemen dan administrasi kurikulum di dalam kelas. Walaupun demikian antara keduanya memiliki hubungan yang erat. Misalnya, *filasafat* menentukan arah dan tujuan pendidikan, *psikologi* menentukan pembelajaran disesuaikan dengan tingkat kemampuan berpikir anak/siswa, *kultur* mempengaruhi penyesuaian materi pelajaran sesuai kebutuhan kehidupan siswa di masyarakat, *politik* mempengaruhi pembentukan siswa agar menjadi warga negara yang baik, *ekonomi* mempengaruhi hasil lulusan pendidikan harus mampu meningkatkan kesejahteraan diri siswa, negara dan bangsa, dan sebagainya. Semua tuntutan ini dilakukan ketika pembelajaran baik di dalam maupun di luar kelas sesuai desain kurikulum yang dikembangkan oleh para pendidik/guru.

Berikut ini menjelaskan beberapa model-model pengembangan kurikulum sebagai gamabaran bagi para pelaksana kurikulum di pangan misalnya kepala sekolah, pengawan pendidikan, guru dan masyarakat sebagai pelanggan pendidikan.

## **B. Model-model Pengembangn Kurikulum**

Mengingat begitu banyaknya para pakar pengembang kurikulum, berikut ini hanya di kemukakan beberapa tokoh saja,

akan tetapi bukan berarti mengecilkan yang lainnya yang memiliki kontribusi besar terhadap model-model kurikulum. Berikut ini dapat kita ketahui model-model pengembangan kurikulum menurut para ahli kurikulum:

### 1. Model Ralph W. Tyler

Model Ralph W. Tyler (1949) di dalam bukunya yang berjudul "*Basic Principles of Curriculum and Instruction*" menjelaskan rumusan pengembangan kurikulum adalah sebagai berikut.

- a. *What educational purposes should the school seek to attain?* (Apa tujuan pendidikan yang harus dicapai oleh sekolah);
- b. *What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?* (Pengalaman-pengalaman belajar apa yang dapat disediakan untuk mencapai tujuan tersebut);
- c. *How can these educational experiences be effectively organized?* (Bagaimana mengorganisasikan pengalaman-pengalaman belajar tersebut secara efektif);
- d. *How can we determine whether these purposes are being attained?* (Bagaimana kita dapat memutuskan bahwa tujuan-tujuan tersebut telah tercapai).

Langkah-langkah pengembangan kurikulum model Tyler ini dijelaskan kembali oleh Hamalik (2000: 41) sebagai berikut.

Langkah 1 : Tyler merekomendasikan, bahwa perencanaan kurikulum agar mengidentifikasikan tujuan umum (*tentative general objective*) dengan mengumpulkan data dari tiga sumber, yaitu:

- a. kebutuhan siswa (kebutuhan fisiologis, rasa aman, rasa cinta, harga diri, dan aktualisasi). Lima kebutuhan tersebut menurut Abraham Maslow termasuk kebutuhan asasi bagi seluruh manusia termasuk siswa.
- b. masyarakat (kebutuhan orang dewasa meliputi: kebutuhan sex/berkeluarga, keturunan, perumahan, pekerjaan, kebebasan berpendapat, dan lain sebagainya).
- c. subject matter (kebutuhan mata pelajaran yang relevan sesuai dengan perkembangan berpikir anak dan kebutuhan dalam menghadapi kehidupan masa depan)

Langkah 2 : setelah mengidentifikasi beberapa tujuan umum, perencanaan berikutnya dengan cara menyaring melalui dua saringan, yaitu filosofi pendidikan dan psikologi belajar. Hasilnya akan menjadi tujuan pembelajaran khusus (*objective*) dan menyebutkannya juga pendidikan sekolah dan filosofi masyarakat sebagai saringan pertama untuk mencapai tujuan ini.



*Langkah 3* : menyeleksi pengalaman belajar yang menunjang pencapaian tujuan. Penentuan pengalaman belajar harus mempertimbangkan persepsi dan pengalaman yang telah dimiliki siswa.

*Langkah 4* : mengorganisasikan pengalaman ke dalam unit-unit dan menggambarkan berbagai prosedur evaluasi.

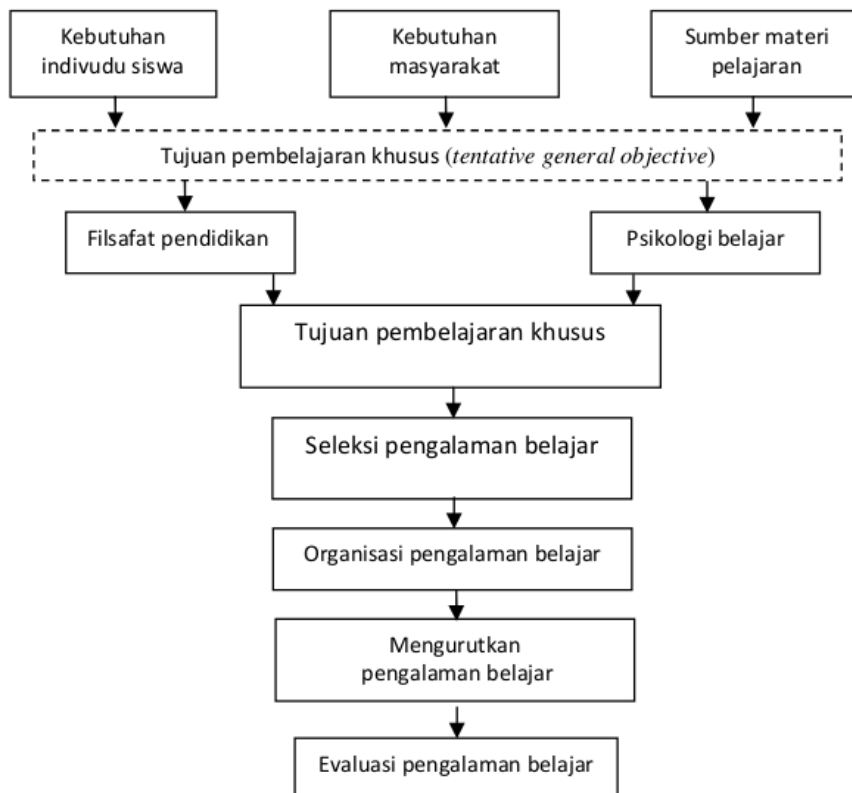
*Langkah 5* : mengarahkan dan mengurutkan pengalaman-pengalaman belajar dan mengkaitkannya dengan evaluasi terhadap keefektifan perencanaan dan pelaksanaan

*Keenan 6* : evaluasi pengalaman belajar. Evaluasi merupakan komponen penting dalam pengembangan kurikulum.

Tyler memperingatkan agar dibedakan antara konten (isi) pelajaran atau kegiatan-kegiatan belajar dengan pengalaman-pengalaman belajar, karena pengalaman belajar merupakan pengalaman yang diperoleh dan dialami anak-anak didik sebagai hasil belajar dan interaksi mereka dengan konten (isi) dan kegiatan belajar. Untuk mengembangkan pengalaman belajar yang mereka peroleh harus bermuara pada pemberian pengalaman para pelajar yang dirancang dengan baik dan benar. Berdasarkan konsepsi kurikulum di atas kelihatan bahwa kurikulum dapat dilihat dari segi yang sempit atau dari segi yang luas (sebagai pengalaman yang diperoleh di sekolah atau di luar sekolah). Selanjutnya Tyler menyarankan agar pendidik memberi perhatian kepada siswa bagaimana cara belajar mereka yang dapat:

- a. Mengembangkan kemampuan berpikir;
- b. Menolong dalam memperoleh informasi;
- c. Mengembangkan sikap masyarakat;
- d. Mengembangkan minat;
- e. Mengembangkan sikap kemasyarakatan.

Visualisasi langkah-langkah pengembangan kurikulum Model Tyler yang diadaptasi dari Hamalik (2000: 41), dapat dilihat pada gambar berikut ini.



Gambar 3.1. Kurikulum Model Tyler

## 2. Model Hilda Taba

Model kurikulum Taba relevan dengan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan/KTSP. Indikatornya terlihat kurikulum tersebut menyesuaikan dengan kondisi sekolah melalui diagnostik: kebutuhan, kemampuan, ketersediaan sekolah. Tujuh (7) langkah perancangan kurikulum model Taba, yaitu:

Tahap : 1. *Diagnosis of needs* (diagnosa kebutuhan siswa);

Tahap : 2. *Formulasi of objective* (rumusan tujuan khusus);

Tahap : 3. *Selection of content* (seleksi materi pelajaran);

Tahap : 4. *Organization of content* (organisasi materi pelajaran);

Tahap : 5. *Selection of learning experience* (seleksi pengalaman belajar/metode);

Tahap : 6. *Organization of learning experience* (organisasi pengalaman belajar);

Tahap : 7. *Determination of what to evaluate* ... (menentukan evaluasi hasil belajar); (Taba, 1962: 12).

Berikut ini menggambarkan langkah-langkah pengembangan model kurikulum Taba yang diadaptasi dari Hamalik (2000: 35), sebagai berikut:

***Langkah pertama, Experimental Production of Pilot Units.***

Kelompok tenaga pengajar (guru) membuat unit eksperimen sebagai ajang untuk melakukan studi tentang hubungan teori dan praktik. Untuk itu diperlukan (a) Perencanaan yang didasarkan atas teori yang kuat, (b) Eksperiment di dalam kelas yang dapat menghasilkan data empiris untuk menguji landasan teori yang digunakan. Hasil dari langkah ini berupa teaching-learning unit yang masih bersifat draft yang siap diuji pada langkah berikutnya. Unit eksperimen ini dirancang melalui tujuh langkah seperti yang dikemukakan oleh Taba tadi:

*Langkah : 1. Diagnosis of needs.* Tenaga pengajar (guru) mengidentifikasi masalah-masalah, kondisi, kesulitan serta kebutuhan-kebutuhan siswa dalam suatu proses pembelajaran. Lingkup diagnosis tergantung pada latar belakang program yang akan direvisi, termasuk di dalamnya tujuan konteks di mana program tersebut difungsikan.

*Langkah : 2. Formulasi of objective.* Formulasi tujuan-tujuan khusus, sebagai penjabaran dari tujuan umum yang dirumuskan berdasarkan kebutuhan-kebutuhan yang telah diidentifikasi yang menjadi titik berat pada *teaching learning unit*. Namun demikian tidak semua tujuan khusus tersebut dapat tercapai oleh masing-masing unit.

*Langkah : 3. Selection of content.* Pemilihan isi (materi) berdasarkan kesepadanan dengan tujuan khusus mempertimbangkan tingkat validitas dan signifikannya. Karena itu perlu dilakukan seleksi terhadap tingkatan isi (materi) yang meliputi pemilihan topik utama, pemilihan ide-ide dasar dan pemilihan materi khusus.

*Tahap : 4. Organization of content.* Pengorganisasian materi dilakukan berdasarkan tingkat kemampuan awal serta minat siswa. Pengorganisasian ini disusun dari kongkret ke abstrak, dan dari yang mudah ke yang sulit.

*Tahap : 5. Selection of learning experience.* Pengalaman belajar disusun dengan maksud terjadi interaksi antara siswa dan materi pelajaran. Karena setiap materi pelajaran memiliki beberapa fungsi tertentu, maka perlu dilakukan penyeleksian pengalaman belajar dengan memperhatikan hal-hal sebagai berikut:

- Apakah kegiatan sesuai untuk mempelajari ide-ide utama?
- Apakah kegiatan dapat mencapai tujuan teaching learning unit?
- Apakah kegiatan efisien untuk melayani lebih dari satu tujuan?
- Apakah kegiatan dapat meningkatkan kegiatan belajar?
- Apakah kegiatan dapat mengembangkan keterampilan siswa?

*Tahap : 6. Organization of learning experience.* Pengalaman belajar siswa disusun dan diorganisasikan dengan sekuensi (urutan) dan organisasi materi (content). Kegiatan belajar siswa diarahkan dari induktif (khusus) kegeneralisasi (umum) dan abstraksi serta difokuskan pada pengembangan ide-ide utama, langkah-langkah perolehan konsep dan perilaku yang baik.

*Tahap : 7. Determination of what to evaluate.* Evaluasi dilakukan untuk mengetahui tingkat pencapaian tujuan unit oleh siswa. Hasil evaluasi berguna untuk menentukan tujuan, diagnosa kesulitan belajar, serta penilaian dalam rangka pengembangan dan revisi kurikulum.

#### ***Langkah kedua, Testing of Experimental Units***

Teaching learning units yang dihasilkan pada langkah pertama perlu diujicobakan di kelas-kelas eksperimen pada berbagai situasi dan kondisi belajar. Pengujian dilakukan untuk mengetahui tingkat validitas dan keyakinan bagi tenaga pengajar yang berbeda-beda gaya mengajar dan kemampuan melaksanakan pengajaran unit. Hasil ujicoba menjadi masukan bagi penyempurnaan draft kurikulum.

#### ***Langkah ketiga, Revising and consolidating***

Revisi dan penyempurnaan draft teaching learning units dilakukan berdasarkan data dan informasi selama langkah pengujian. Pada langkah ini dilakukan pula penarikan kesimpulan (konsolidasi) tentang konsistensi teori yang digunakan. Langkah ini berupa dilakukan bersama oleh koordinator kurikulum dan ahli kurikulum. Produk langkah ini berupa teaching learning unit yang telah teruji di lapangan. Bila hasilnya sudah memadai, maka unit-unit tersebut dapat disebarakan dalam lingkup yang lebih luas.

### **3. Model Grass Roots**

Kurikulum dari pemerintah disebut juga kurikulum administratif (*top down*) terkadang kurang relevan dengan situasi dan konteks kebutuhan sekolah setempat (*bottom up*), untuk mengatasi hal ini dapat digunakan model kurikulum "*Grass Roots*" yang

digagas oleh Smith, Stantley, dan Shores. Model kurikulum *Grass Root* disebut juga “akar rumpu”/tumbuh dari bawah. Artinya kurikulum tersebut Hamalik (2000: 17) diawali oleh para guru, dan \_embina sekolah dimulai dari bagian-bagian yang lemah (rusak/tidak relevan) kemudian diarahkan untuk memperbaiki kurikulum tertentu (spesifik) atau kelas-kelas tertentu. Pembuatan keputusan kurikulum dilakukan secara demokratis, dan kooperatif antara warga sekolah.

Selanjutnya Hamalik menjelaskan bahwa orientasi yang demokratis hanya dapat diterapkan dari rekaya Model *Grass Roots* bertanggung jawab membangkitkan apa yang menjadi dua aksioma kemantapan sebuah kurikulum:

- a. Bahwa sebuah kurikulum hanya dapat ditetapkan secara berhasil apabila guru-guru dilibatkan secara intim dengan proses pembuatan (konstruksi) dan pengembangannya.
- b. Bukan hanya para profesional, tetapi murid, orang tua, anggota masyarakat lain harus dimasukkan dalam proses pengembangan kurikulum.

Masalah validitas kedua klaim tersebut tidaklah perlu, yang diperlukan adalah definisi yang lebih tepat mengenai peran administrator, guru, ahli kurikulum dan non profesional dalam memerankan peranannya dalam rekayasa kurikulum.

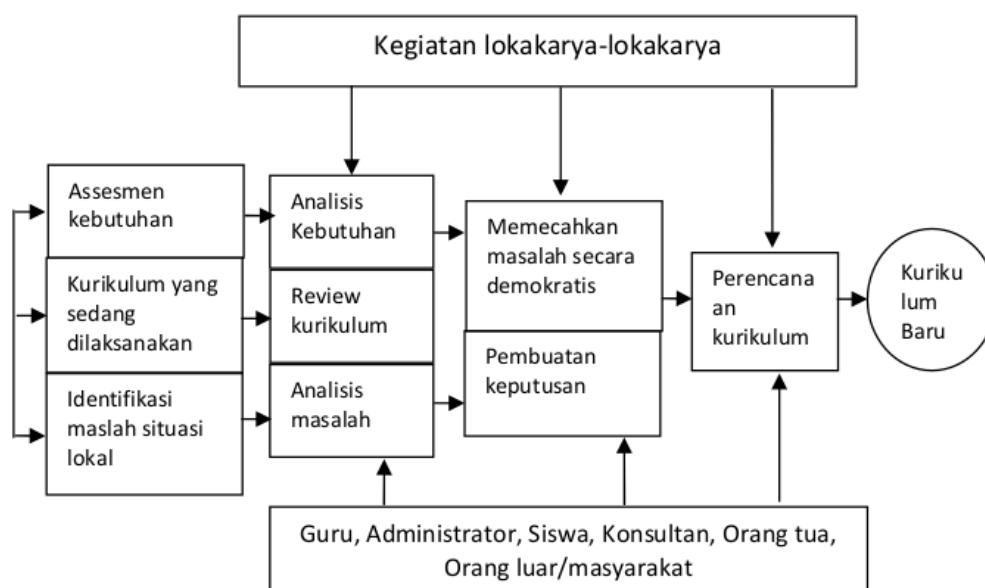
Prinsip-prinsip pengembangan kurikulum Model *Grass Roots* menekankan bahwa, guru adalah sebagai kunci dalam merekayasa kurikulum yang efektif, digunakan empat prinsip yang menjadi dasar Model *Grass Roots*, yaitu:

- a. Kurikulum akan baik apabila kemampuan profesional guru baik.
- b. Kompetensi guru akan membaik apabila guru terlibat secara pribadi dalam masalah-masalah perbaikan (revisi) kurikulum.
- c. Jika guru urun rebug dalam membentuk tujuan-tujuan yang akan dicapai dalam memilih, mendefinisikan, memecahkan masalah yang akan dihadapi, mempertimbangkan dan menilai hasil maka keterlibatannya paling terjamin.
- d. Karena orang bertemu dalam kelompok, tatap muka, akan dapat memahami satu sama lain lebih baik untuk mencapai suatu konsesus berdasarkan prinsip-prinsip dasar, tujuan-tujuan dan rencana-rencana.

Kerjasama yang intim dan penuh tanggung jawab para guru merakayasa kurikulum di sekolah sebagai tempat kerja mereka dengan bimbingan para administrator, ahli kurikulum, konsultan,



dan masyarakat bahkan dilakukan seminar atau lokakarya maka hasil keputusan itu dapat menghasilkan keputusan kurikulum yang siap digunakan di sekolah tersebut. keunggulan rekayasa kurikulumn Model Grass Roots ini adalah merupakan metoda partisipasi yang demokratis dalam proses pembuatan keputusan kurikulum sebagai bentuk tanggung jawab terhadap keinginan-keinginan masyarakat. Kelemahannya rekayasa model kurikulum *Grass Roots* ini belum tentu diterima oleh sekolah-sekolah yang lain, sebab setiap sekolah memiliki kultur yang berbeda (model ini hanya untuk kebutuhan setempat). Walaupun demikian, model kurikulum ini adalah bentuk kreativitas pihak-pihak tertentu yang berkeinginan positif agar kurikulum relevan atau cocok dengan konteks kebutuhan siswa dan masyarakat yang bersifat kompleks. Oleh karena sifatnya yang demikian, maka pendekatan ini lebih banyak digunakan dalam penyempurnaan kurikulum (*curriculum improvement*), walaupun dalam skala yang terbatas mungkin juga digunakan dalam pengembangan kurikulum baru (*curriculum instruction*), (Sanjaya, 2008: 79). Visualisasi langkah-langka model Grass Roots diadaftasi Hamalik (2000:18), dapat dilihat pada gambar 3.2.



Gambar 3.2. Model Kurikulum Grass Roots

#### 4. Model Transformasi Kurikulum

##### 1. Pengertian Model Kurikulum Transformasi

Model kurikulum “transformasi” yang digagas Weinstein dan Fantini tergolong ke dalam kelompok pengembangan “Pendidikan Afektif” (*Affective Education*), yang terkenal dengan konsep “*human being*” yang disebut “*Identity Connectedness and Potency*” (George J. Brown dan Schitz dalam Joice, 1980: 203). Pelatihan keasadaran hanya salah satu pendekatan pengajaran yang terfokus pada tingkah laku afektif dan pendekatan untuk pengembangan emosional. George J. Brown mengidentifikasi sejumlah konstruksi yang paling berinteraksi dalam pendidikan afektif, pendidikan psikologi, pendidikan *self-science* dan pendidikan konfluen. Schutz membuat deskripsi tentang “*human being*” yakni kebutuhan bagi inklusi, control dan afeksi, yang sejajar dengan konsep Weinstein dan Fantini di atas.

Pendidikan afektif sulit dipelajari. Umumnya pendidikan afektif tidak berdasarkan kualitas penelitian eksperimental umumnya ada upaya menjelaskan pentingnya peranan guru dalam menentukan sambutan-sambutan afektif para siswa dan kekuatan potensial dari model-model tersebut terfokus pada emosi manusia, (Hamalik, 2000: 42).

Konsep jati diri (*identity*) dan potensi merupakan dua hal yang erat kaitannya. *Identity is absolute sameness or exact likeness, the state of being identical...individuality or personality* (Webster, 1984). Maksud ungkapan ini menggambarkan bahwa jati diri itu pada hakikatnya adalah kepribadian itu sendiri dan ciri khas individu. Potensi adalah kemampuan yang terpendam, misalnya potensi berpikir, berperasaan, berkemauan, keterampilan yang siap berkembang, mencari dan menemukan dirinya sendiri. Perkembangan semua potensi yang ada dimiliki oleh seseorang pada gilirannya akan menunjukkan jati dirinya sendiri.

Dalam rangka pengembangan jati diri potensi tersebut Weinstein dan Fantini menintrodusir “Model Pengembangan Kurikulum Transformasi”, transformasi berasal dari kata *transform ... change the shape or appearance; change the natural or character. Transformation; the act of transforming* (Webster, 1984). Aspek khusus yang menjadi fokus model transformasi adalah pengembangan minat dan bakat, serta kesadaran dan emosi sesuai dengan fokus pendidikan afektif.

### **b. Ciri-ciri Model Kurikulum Transformasi**

Kurikulum transformasi menitik beratkan pada minat siswa oleh karena itu berorientasi pada kemampuan individu. Minat merupakan kesedian jiwa yang sifatnya aktif untuk menerima sesuatu dari luar. Oleh karena itu, dalam kegiatan pembelajaran tiap-tiap pelajaran harus menarik minat murid-murid; untuk menumbuhkan harus ada motivasi. Motivasi suatu kekuatan yang mendorong seseorang untuk melakukan tindakan-tindakan guna mewujudkan suatu maksud tertentu. Sesuai dengan pendapat Cale Peter G. et al (1987) dalam bukunya "*Teaching Prinsiples and Practice*". *Motivation is Concerned with personal energy directed toward the achievement of particular goods*", (Hamalik, 2000). Maksudnya adalah motivasi cenderung sebagai energi penggerak untuk mencapai ke arah tujuan yang baik.

Kurikulum transformasi memperhatikan bakat yang dimiliki oleh masing-masing individu, karena model transformasi mengarah kepada pengembangan bakat dan minat. *Bakat* adalah suatu pembawaan yang dimiliki masing-masing individu sejak lahir. *Bakat* atau *aptitude* merupakan kemampuan alami untuk belajar dengan cepat dari instruksi, latihan atau pengalaman dalam bidang penampilan tertentu. Menurut Suganda Poerbakawatja yang berpendapat bakat adalah "benih" dari suatu sifat yang baru akan tampak nyata jika ia mendapat kesempatan atau kemungkinan untuk berkembang (Hamalik, 2000:43). Untuk sekedar membuka kemungkinan untuk perkembangan suatu bakat, di sekolah-sekolah di Indonesia sejak tahun 1960-an diadakan mata pelajaran "prakarya". Prakarya suatu pelajaran sekolah yang bertujuan memberi anak-anak suatu kecakapan/keterampilan (*basic skill*) yang kelak akan berguna dalam pemilihan jurusan pada pendidikan yang lebih tinggi atau pemilihan lapangan kerja.

### **c. Langkah-langkah Pengembangan Kurikulum**

Langkah-langkah model kurikulum transformasi, Weinstein dan Fantini (dalam Hamalik, 2000: 43) menyarankan delapan (8) langkah yang perlu diperhatikan. Langkah-langkah tersebut adalah sebagai berikut:

Langkah 1: *Leaners*, tugas guru mengadakan identifikasi terhadap siswa, meliputi karakteristik siswa yang mencakup umur, kondisi sosial ekonomi, aspek geografis, spek kultural dan etnis dan karakteristik individu yang unik;

Langkah 2: *Concerns*, tugas guru menentukan minat siswa serta menganalisis berbagai alasan yang melatarbelakanginya. Untuk mengantisipasi minat siswa, dapat dilakukan melalui wawancara dan catatan tentang dirinya;

Langkah 3: *Diagnosis*, tugas guru melakukan diagnosis terhadap minat siswa tersebut. kegiatan dapat mendukung proses diagnosis minat siswa melalui "Faraway Island", yaitu mengumpulkan siswa tidak saling mengenal. Dalam interaksi akan nampak kecenderungan masing-masing siswa;

Langkah 4: *Organizing ideas*, setelah guru membuat diagnosis minat siswa, selanjutnya guru mengorganisasikan ide-ide tentang pengembangan strategi mengajar dan belajar sesuai dengan minat siswa. Misalnya siswa memiliki citra diri yang pasif, maka guru harus mempertunjukkan penampilan perilaku positif untuk mengembangkan minat siswa tersebut;

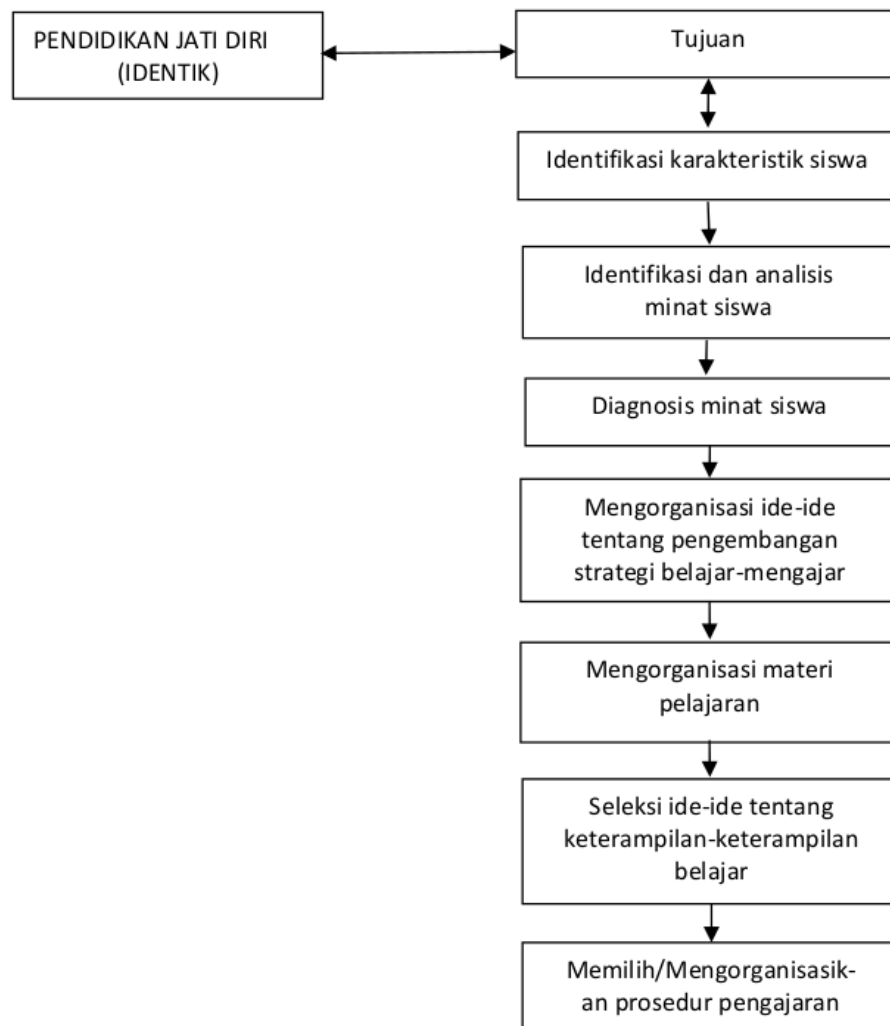
Langkah 5: *Contents*, guru mengorganisasikan materi pelajaran, mengorganisasikan ide-ide yang mendukung dan berkaitan dengan pembelajaran, yang berkenaan dengan minat siswa;

Langkah 6: *Learning skill*, guru memilih dan mengorganisasikan ide-ide tentang keterampilan belajar yang dimiliki oleh siswa sesuai dengan minat, tujuan dan materi pelajaran;

Langkah 7: *Teaching procedures*, guru mengembangkan strategi mengajar serta kemampuan belajar yang tepat sesuai dengan materi pelajaran, organisasi ide-ide serta hasil belajar yang ingin dicapai;

Langkah 8: *Outcomes*, guru melaksanakan penilaian terhadap dampak kurikulum, meliputi perubahan perilaku siswa, penggunaan kemampuan kognitif dan kemampuan afektif.

Visualisasi model kurikulum transformasi Weinstein dan Fantini yang diadaptasi dari Hamalik (2000: 44) adalah sebagai berikut:



Gambar 3.3 model kurikulum Transformasi

### C. Beberapa Masalah Umum Kurikulum

Hamalik (2007) mengelompokkan berbagai masalah umum kurikulum yang mencakup: bidang cakupan (*scope*), relevansi, keseimbangan, integrasi, sekuens, kontinuitas, artikulasi, dan kemampuan transfer (*transferability*).

#### 1. Bidang Cakupan (*Scope*)

Bidang cakupan atau *scope* menggambarkan bahwa kurikulum di dalamnya mencakup berbagai topik, pengalaman belajar, aktivitas, dan pengorganisasian mata pelajaran serta



hubungannya pengintegrasian antar mata pelajaran. Untuk menentukan *scope* para pengembang kurikulum dihadapkan pada berbagai permasalahan. Misalnya: (1) cakupan topik yang akan diijarkan kepada siswa disesuaikan dengan perkembangan kemampuan siswa, (2) organisasi kurikulum (materi pelajaran) mencakup antar elemen berupa konsep ilmu pengetahuan dan berbagai keterampilan, (3) materi pelajaran disesuaikan dengan perkembangan iptek saat ini, (5) penetapan prosedur tujuan mengikuti lima tahapan berikut ini.

- Penetapan tujuan yang inklusif/ umum;
- Tujuan umum tersebut harus dirumuskan lagi ke dalam sejumlah pernyataan tujuan umum yang lebih “kecil/spesifik”;
- Sejumlah pernyataan tersebut diterjemahkan lagi ke dalam tujuan institusional;
- Selanjutnya, tujuan institusional tersebut diuraikan ke dalam tujuan per mata pelajaran (bidang studi);
- Masing-masing tujuan per mata pelajaran atau bidang studi tersebut harus diuraikan ke dalam tujuan pembelajaran umum, yang selanjutnya dijabarkan lagi menjadi tujuan khusus per pokok bahasan, dengan ketentuan bahwa pernyataan tersebut dapat diukur (Oliva, 1992).

(6) keputusan jadi atau tidaknya cakupan kurikulum diimplementasikan di sekolah/kelas tertentu didasarkan pada pertimbangan sebagaimana Oliva (1992) mengemukakan, yakni sebagai berikut:

- Apa yang sebelumnya diperlukan agar siswa dapat sukses di dalam masyarakat?
- Kebutuhan-kebutuhan apa yang diperlukan oleh daerah, bangsa, negara dan dunia?
- Materi, aktivitas, pengalaman belajar apa yang esensial diijarkan di sekolah?

## **2. Relevansi**

Oleh karena manusia bersifat dinamis memiliki visi dan misi terhadap masa yang akan datang, maka manusia menghadapi tantangan yang semakin rumit. Tantangan yang dihadapi manusia pada umumnya adalah penambahan penduduk semakin bertambah, persaingan mendapat pekerjaan semakin sulit, masalah kesehatan, perang yang tidak henti-hentinya, ancaman nuklir, kerusakan moral

di kalangan pelajar, dan sebagainya. Melihat fenomena seperti ini berbagai pihak terutama para pendidik perlu melakukan penyesuaian-penyesuaian (relevansi) kurikulum sesuai tuntutan masyarakat baik skala makro maupun skala mikro. Tuntutan relevansi kurikulum secara makro kurikulum disesuaikan dengan kebutuhan nasional; sedangkan relevansi kurikulum secara mikro kurikulum sesuai kebutuhan lembaga pendidikan tertentu.

Dengan demikian, sikap guru sebagai pengembangan kurikulum (*curriculum developer*) tingkat kelas tidak boleh apatis, melainkan guru sebelum melakukan kegiatan pembelajaran terlebih dahulu berpikir kedepan (futuristik), terkait pelajaran apa yang akan diajarkan kepada siswa sehingga relevan dengan kebutuhan dan tuntutan perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi (iptek), dunia kerja, masalah degradasi moral, spiritual, dan sebagainya.

### **3. Keseimbangan**

Hamalik (2007) mengemukakan sulit menentukan keseimbangan (*balance*) kurikulum, antara apa yang diajarkan dengan kebutuhan siswa dan perkembangan kebudayaan yang berjalan saat ini. Akan tetapi, Oliva (1992) memberikan rambu-rambu untuk menyeimbangkan hal-hal tersebut, antara lain:

- Kesimbangan Kurikulum berpusat pada siswa (*child-centered curriculum*) dan kurikulum berpusat pada guru (*subject centered curriculum*);
- Keseimbangan pengembangan ranah pendidikan (kognitif, afektif, dan psikomotor);
- Pendidikan umum dan pendidikan khusus (vokasional);
- Sekolah dan masyarakat sebagai sumber daya dalam pendidikan;
- Luas dan dalamnya kurikulum;
- Kurikulum sesuai yang diharapkan dan tidak diharapkan siswa, dan sebagainya.

### **4. Integrasi**

Pengintegrasian berarti memadukan menyatukan atau menggabungkan pelajaran yang satu dengan pelajaran yang lainnya disebabkan adanya keterkaitan yang erat. Menurut Hamalik (2007:

46) masalah “integrasi” di kalangan para ahli mata pelajaran masih terjadi Kontroversi/perbedaan pendapat. Perbedaan ini (apakah terjadi atau tidak integrasi) sebenarnya tergantung dari “filosofi” atau sudut pandang ilmuan tersebut sehingga integrasi bersifat *optional* (pilihan). Hal ini disebabkan ada mata pelajaran yang diajarkan secara terpisah (*separated of subject matter*), tetapi juga ada pelajaran yang memang bisa diintegrasikan (*correlated of subject matter*). Satu diantara mata pelajaran yang terpisah (*separated*) adalah “Matematika”; mata pelajaran yang bisa dikorelasikan karena memiliki unsur kedekatatan. Misalnya pelajaran “Ekonomi, Sejarah, Geografi menjadi pelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS); pelajaran Fisika, Kimia, dan Biologi menjadi Ilmu Pengetahuan Alam (IPA), pelajaran Tauhid, Fiqih, Akhlak menjadi Pendidikan Agama Islam (PAI) untuk sekolah umum, dan seterusnya.

Pelajaran IPA bisa diintegrasikan dengan pelajaran PAI, IPS, pelajaran yang lainnya sebagai semesta pelajaran akan terkait dengan nilai moral. Maksud dilakukannya integrasi antar pelajaran (interdisipliner) agar tidak terjadi bebas nilai (*value free*) dalam lapangan keilmuan.

Konsep integrasi sebagaimana dikemukakan Taba (Oliva, 1992) bahwa terdapat hubungan horizontal antarpelajaran (Hamalik, 2007). Selengkapnya, Taba menjelaskan, “... *unity of knowledge. This interpretation of integrated throws the emphasis from integrating subjects to locating the integrative threads.*” Secara singkat maksud ungkapan ini menunjukkan bahwa ilmu pengetahuan merupakan satu kesatuan (*unity*) yang utuh satu sama lain (*holistic*).

Berkenaan dengan ini, Hamalik (2007) menegaskan para perancang kurikulum harus memutuskan model pengorganisasian yang akan digunakan, apakah korelasi atau integrasi mata pelajaran, dan yang perlu diperhatikan adalah *scope*, relevansi, keseimbangan, dan integrasi merupakan suatu rangkaian yang erat sekali kaitannya satu sama lain.

## **5. Sekuens (*Sequence*)**

Sekuens berarti susunan atau urutan-urutan pengelompokan kegiatan atau langkah-langkah yang dilakukan dalam perencanaan kurikulum. Menurut Hamalik (2007) bila *scope* (cakupan) mengacu

pada *What* “apa” (materi yang akan diajarkan), maka sekuens lebih mengacu pada *When* “waktu”, dan *Where* “tempat” pokok-pokok bahasan tersebut dilaksanakan. Berikut ini langkah-langkah menyusun sekuens.

- Pelajaran teoritik menuju ke praktik;
- Pelajaran dari yang dekat menuju ke yang jauh;
- Pelajaran dari yang umum menuju ke yang khusus;
- Pelajaran dari yang khusus menuju ke yang umum;
- Pelajaran dari yang konkret menuju ke yang abstrak;
- Pelajaran dari yang mudah menuju ke yang sukar/sulit, dst.

#### **6. Kontinuitas**

*Kontinuitas* mengandung arti pengulangan terencana tentang mata pelajaran-mata pelajaran yang telah diajarkan kepada siswa oleh guru menyangkut: pengetahuan konsep, nilai-nilai, dan keterampilan secara simultan. Pengulangan tersebut bukan semata-mata mengulangi materi pelajaran, melainkan pengulangan yang kompleks dan canggih (*sophisticated*) dalam upaya mengembangkan Standar Kompetensi Lulusan /SKL sebagai tujuan akhir pembelajaran yang dilakukan guru.

#### **7. Artikulasi**

Artikulasi diartikan secara sederhana bahwa kurikulum memiliki pertautan lintas tingkatan sekolah. Contohnya dapat dilihat SD/MI dan SLTP, SLTP dan SMA/MA, dan PT, yang tak lepas dalam dimensi sekuens dan juga kontinuitas.

#### **8. Kemampuan Tranfer (*Transferability*)**

Maksud kemampuan *transfer* setelah siswa tamat sekolah/kuliah, ia mempelajari berbagai nilai-nilai dan mata pelajaran yang di dalamnya mengandung berbagai nilai-nilai kemampuan baik kognitif, afektif maupun psikomotor. Setelah siswa belajar berbagai pengetahuan, sikap dan keterampilan, mereka mampu menyalurkan kemampuannya itu (*transferability*) ke dalam berbagai keterampilan yang lainnya. Misalnya, siswa belajar *matematika* walaupun sudah lupa rumus-rumusny, tetapi ia mampu menghitung dengan cepat dan tepat, begitu juga siswa belajar *sejarah* walaupun ia lupa nama-nama pahlawan yang memperjuangkan bangsa dan negara, tetapi ia tetap memiliki nilai-nilai jiwa

“patriotisme, dan seterusnya. Dengan demikian, kemampuan transfer terjadinya perubahan perilaku pada diri siswa, baik kemampuan *akademik*, *mental* maupun *fisikal* dalam menyelesaikan problematika kehidupan sehari-hari, setelah ia lulus sekolah.

#### **D. Beberapa Masalah Khusus Kurikulum**

Pengembangan kurikulum di berbagai lembaga pendidikan mulai pendidikan dasar sampai pendidikan menengah mengalami masalah di antaranya:

1. Terjadi dualisme pengembangan dan implementasi kurikulum di lembaga pendidikan dasar dan pendidikan menengah antara pengembangan kurikulum 2013 dan kurikulum 2006 (KTSP). Masa Mendiknas Mohammad Nuh (ketika berkuasa partai Demokrat) direncanakan tahun 2015 seluruh sekolah di seluruh Nusantara mengimplementasikan kurikulum 2013 ternyata masa Mendiknas Anis Baswedan (kekuasaan ada pada Partai Demokrasi Indosesia Perjuangan/PDIP) kembali ke kurikulum 2006. Implikasi dualisme ini membawa masalah besar “membingungkan” lembaga pendidikan (guru) di sekolah/madrasah kurikulum mana yang harus diimplementasikan.
2. Masalah inovasi pembelajaran yang terjadi diberbagai lembaga pendidikan, misalnya seiring berkembangnya zaman dengan dikembangkannya model-model pembelajaran seperti model pembelajaran konstruktivisme, Cooperative Learning, Contextual Teaching and Learning/CTL dan yang lainnya. Model pembelajaran tersebut berpusat siswa aktif belajar (*student active learning*), ternyata di lapangan/sekolah-sekolah masih banyak pembelajaran berpusat pada guru (*teacher centered*).
3. Pengukuran hasil belajar siswa masih berpusat pada ranah kognitif tingkat rendah (hapalan konsep, teori dan fakta) belum menyentuh berpikir kritis, dan berpikir kreatif. Begitu pula aspek afektif (sikap) dan keterampilan tidak mendapat perhatian sehingga terjadi siswa pandai secara kognitif namun



moralitasnya banyak yang minyimpang, termasuk keterampilannya rendah.

4. Desain kurikulum yang dibuat oleh guru masih berkuat pada bahan ajar, belum memperhatikan keterkaitan bahan ajar dengan minat, bakat, kebutuhan masa depan siswa, dan kemajuan tantangan perkembangan sains dan teknologi, termasuk degradasi moral dan spiritual yang terjadi saat ini.
5. Terjadi perbedaan perlakuan tenaga kependidikan baik sarana belajar, finansial guru, penambahan jam pelajaran terhadap mata pelajaran eksak (matematika, fisika, kimia, biologi/IPA) dengan ilmu pengetahuan sosial (IPS) termasuk pelajaran agama. Perlakuan terhadap pelajaran eksak lebih baik sementara perlakuan terhadap pelajaran ilmu-ilmu sosial dan agama amat kurang. Implikasinya, banyak siswa yang termotivasi belajar ilmu eksak daripada ilmu sosial dan agama.
6. Pemahaman guru terhadap kurikulum masih konvensional. Misalnya kurikulum dipandang sejumlah mata pelajaran yang harus dikuasai siswa untuk naik kelas dan atau untuk memperoleh ijazah. Pandangan ini pada akhirnya mengakibatkan buku paket menjadi pegangan utama guru, dan siswa menguasai ilmu pengetahuan terbatas hanya yang ada pada buku yang ditentukan guru.
7. Pengembangan pendidikan karakter belum membumi di sekolah, sebenarnya pembentukan karakter siswa sebagai prioritas SKL (Standar Kompetensi Lulusan) yang harus dimiliki siswa, setelah siswa menamatkan belajar di lembaga pendidikan tertentu.





Sebelum lebih jauh mengupas anatomi kurikulum yang harus mendapat perhatian terlebih dahulu, yaitu menetapkan tujuan pendidikan. Maksudnya sebelum dimulai interaksi pendidikan bagi seorang guru sangat penting mengetahui tujuan yang harus dicapai, sebab tanpa mengetahui tujuan dengan jelas dan pasti arah dan sasaran pendidikan akan kabur, samar-samar dan tidak menentu melakukan *perubahan tingkah laku siswa* selama mengikuti program pembelajaran. Oleh karena itu, dalam merancang kurikulum aktual seorang guru harus memahami langkah-langkah merumuskan atau membuat tujuan yang akan dicapai. Adapun langkah yang harus ditempuh sebagai berikut.

Beberapa istilah tujuan pendidikan yang kerap kali digunakan dalam literatur asing misalnya Muray Print (1993), dan Rober S. Zais (1976) mengungkapkan *purposes, aims, goal* dan *objektitive*. Beberapa istilah asing tentang tujuan pendidikan di atas Ansyar (1988: 93-94) mengungkapkan bahwa **Purposes** adalah tujuan yang ingin dicapai, tetapi pada tingkat yang berbeda-beda. **Aims** merefleksikan suatu tingkat tujuan pendidikan berdasarkan pemikiran filosofis dan psikologis masyarakat. Dengan perkataan lain, *aims* adalah statemen tentang kehidupan yang diharapkan berdasarkan pada skema nilai filsafat hidup. *Aims* dapat disamakan di Indonesia dengan "*tujuan pendidikan nasional*" (TPN). **Goals** adalah hasil proses belajar menurut suatu sistem sekolah/lembaga pendidikan. Barangkali *goals* di Indonesia disamakan dengan tujuan kurikulum atau "*tujuan institusional*" (TI). Tingkat tujuan yang lebih rendah dari *goals* adalah **objective** (objektif), yaitu hasil proses belajar mengajar di ruang-ruang kelas sekolah atau kegiatan belajar mengajar setiap hari sebagai hasil implementasi kurikulum.

Atas dasar kajian literatur asing di atas tujuan pendidikan yang harus dicapai oleh lembaga pendidikan dapat klasifikasikan menjadi empat tujuan, yaitu:

- a. Tujuan Pendidikan Nasional (TPN);
- b. Tujuan Pendidikan Instutional (TI);
- c. Tujuan Kurikuler (TK);
- d. Tujuan Instruksional atau Tujuan Pembelajaran (TP).

Berdasarkan rumusan di atas dapat dikemukakan hirarkhi tujuan pendidikan dan pembelajaran sebagai berikut.

- **Tujuan Pendidikan Nasional**

Berdasarkan keempat tujuan pendidikan tersebut di atas dapat dikemukakan satu persatu untuk memperoleh penjelasan lebih

dalam. *Tujuan pendidikan nasional* telah mengalami perubahan-perubahan sesuai dengan situasi dan kondisi negara pada waktu itu. Untuk mengetahui secara kronologis tujuan pendidikan nasional dapat diketahui melalui catatan Sumaatmadja (2002) yang mengungkapkan setelah Proklamasi Kemerdekaan, kehidupan kita mengalami perkembangan pasang surut yang berdampak pada kondisi pendidikan. Tujuan pendidikan yang menjadi acuan pelaksanaan di lapangan, juga mengalami perkembangan.

Tanggal 1 Maret 1946, diterbitkan Surat Keputusan Menteri Pendidikan, Pengajaran dan Kebudayaan, Nomor : 104/Bhg.0, yang merumuskan tujuan pendidikan, yaitu "*menanamkan jiwa patriotisme.*" Tujuan pendidikan yang sangat pendek tersebut disesuaikan dengan suasana perjuangan fisik melawan kolonialisme Belanda yang berusaha ingin menjajah kembali Indonesia.

Tujuan pendidikan yang lebih tegas, tercantum pada Undang-Undang Nomor : 4 Tahun 1950, tentang Dasar-Dasar Pendidikan dan Pengajaran di Indonesia. Bab II. Tentang Tujuan Pendidikan dan Pengajaran, Pasal 3, tertera: "*Tujuan pendidikan dan pengajaran ialah membentuk manusia susila yang cakap dan warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab tentang kesejahteraan masyarakat dan tanah air.*" Berdasarkan rumusan tujuan pendidikan tersebut, arah pendidikan menjadi jelas, yaitu membina manusia susila berarti manusia yang berakhlak sesuai dengan norma-norma yang berlaku, selanjutnya manusia yang cakap, selanjutnya manusia yang memiliki pengetahuan dan ilmu sesuai dengan tantangan hidup sebagai bangsa yang merdeka atau warga negara yang baik (*good citizen*) sesuai dengan ideologi negara demokrasi dengan cita-cita masyarakat yang sejahtera di lingkungan tanah air Indonesia.

Dalam Undang-undang Nomor: 12 Tahun 1954, tentang pendidikan dan pengajaran, tujuan pendidikan dan pengajaran, tidak mengalami perubahan, seperti juga pada Undang-Undang Nomor : 4 Tahun 1950, yaitu "*Membentuk manusia susila yang cakap dan warga negara yang demokratis serta bertanggungjawab tentang kesejahteraan masyarakat dan tanah air.*" Sementara itu pada tahun 1965 tentang Nama dan Rumusan Induk Sistem Pendidikan Nasional, Tujuan Pendidikan Nasional dirumuskan :

*Tujuan Pendidikan Nasional kita baik yang diselenggarakan oleh pihak Pemerintah maupun Swasta, dari Pendidikan Prasekolah sampai Pendidikan Tinggi, supaya melahirkan warga Negara Sosialis Indonesia yang bertanggungjawab atas terselenggaranya*



*masyarakat sosialis Indonesia, adil dan makmur baik spiritual maupun materiil dan yang berjiwa Pancasila.*

Rumusan tujuan pendidikan tadi, sangat dipengaruhi oleh kondisi politik saat itu. Sejak tahun 1959 Indonesia ada di bawah gelora kekuasaan politik pada saat itu. Sejak tahun 1959, Indonesia di bawah gelora Manipol-Usdek yang menjadi panglima dalam kehidupan politik saat itu. Namun tujuan pendidikan ini, tidak berumur lama. Dengan terjadinya G30S, dan jatuhnya Orde Lama, tujuan pendidikan itu diubah oleh Ketetapan Majelis Permusyawaratan Rakyat Semesta Republik Indonesia Nomor XXVII/MPRS/1966, tentang Agama, Pendidikan, dan Kebudayaan. Bab II tentang Pendidikan, Pasal 3, Tujuan Pendidikan " *Membentuk manusia Pancasila sejati berdasarkan ketentuan-ketentuan seperti yang dikehendaki oleh Pembukaan Undang-Undang Dasar 1945 dan isi Undang-Undang Dasar 1945.*" Di sini, dalam tujuan pendidikan tersebut, tentang manusia Pancasila sejati. Pada periode Manipol-Usdek, Pancasila dapat dikatakan "tercemar" oleh faham "Komunis" yang terungkap pada "sosialis Indonesia". Dalam tujuan pendidikan rumusan Tap. MPRSRI 1966, Undang-Undang Dasar 1945 baik pembukaan maupun isinya, menjiwai rumusan Tap yang bersangkutan sekaitan dengan tujuan pendidikan di atas pada Pasal 4, digariskan Isi Pendidikan, yaitu (1) Mempertinggi mental-moral-budi pekerti dan memperkuat keyakinan beragama, (2) Mempertinggi kecerdasan dan keterampilan, (3) Membina/memperkembangkan fisik yang kuat dan sehat.

Sementara itu, dari Hasil Sidang Umum MPR RI Tahun 1973, hasil pemilihan umum pada Ketetapan MPR RI Nomor: IV/MPR/1973, tentang Garis-Garis Besar Haluan Negara (GBHN), rumusan tujuan pendidikan sebagai berikut.

*Pembangunan di bidang pendidikan didasarkan atas Falsafah Negara Pancasila dan diarahkan untuk membentuk manusia-manusia pembangunan yang ber-Pancasila dan untuk membentuk Manusia Indonesia yang sehat jasmani dan rohaninya, memiliki pengetahuan dan keterampilan, dapat mengembangkan kreativitas dan tanggungjawab dapat menyuburkan sikap demokrasi dan penuh tegang rasa, dapat mengembangkan kecerdasan yang tinggi dan disertai budi pekerti yang luhur, mencintai bangsanya dan sesama manusia sesuai dengan ketentuan yang termaktub dalam Undang-Undang dasar 1945.*

Setelah lahir ketetapan MPRRI, hasil pemilihan umum tahun 1973, selanjutnya, tujuan pendidikan selalu ditinjau atau disesuaikan

tiap lima tahun (Hasil Sidang Umum MPRRI), sampai lahirnya Undang-Undang Nomor: 2/1989, tentang Sistem Pendidikan Nasional. Untuk mengetahui perkembangan tujuan pendidikan yang ditinjau tiap lima tahun sebelum lahir UUSPN, marilah kita lanjutkan kembali penelaahannya.

Tujuan pendidikan pada ketetapan MPRI Nomor: IV/MPR/1979, tentang Garis-Garis Besar Haluan Negara, dengan tujuan pendidikan pada ketetapan MPRRI Nomor II/MPR/1983, juga tentang Garis-Garis Besar Haluan Negara, ternyata rumusannya sama, yaitu:

*Pendidikan nasional berdasarkan Pancasila, bertujuan untuk meningkatkan ketakwaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa, kecerdasan dan keterampilan, mempertinggi budi pekerti, memperkuat kepribadian dan mempertebal semangat kebangsaan dan cinta tanah air, agar dapat menumbuhkan manusia-manusia pembangunan yang dapat membangun dirinya serta bersama-sama bertanggungjawab atas pembangunan bangsa.*

Rumusan tujuan pendidikan berdasarkan Pancasila selama dasawarsa 1978/1982 sampai dengan 1983/1987, atau pada periode Tap MPRRI Nomor IV/MPR/1978 dengan Tap MPRRI Nomor II/MPR/1983, tidak ada perubahan. Hal tersebut berarti, bahwa pada periode tersebut, tidak ada fenomena pendidikan yang harus dikoreksi secara mendasar. Aspek yang dapat ditonjolkan bila dibandingkan dengan rumusan tujuan pendidikan sebelumnya, yaitu mengenai dua hal "*Ketakwaan terhadap Tuhan Yang Maha Esa*", dan "*cinta tanah air.*" Kenyataan tersebut mengindikasikan, bahwa atas dasar kajian periode sebelumnya, dua aspek mental ini merupakan kelemahan, sehingga harus mendapat penekanan kembali. Seperti halnya tujuan pendidikan sebelumnya, sekaitan dengan REPELITA, aspek manusia pembangunan tetap menjadi tujuan, bahkan dikembangkan juga "*pembangunan diri sendiri.*" Aspek-aspek mental lainnya, dapat dikatakan "*hampir sama.*"

Selanjutnya, pada Ketetapan MPRRI Nomor II/MPR/1988, tentang Garis-Garis Besar Haluan Negara, Tujuan Pendidikan dirumuskan sebagai berikut :

*Pendidikan nasional berdasarkan Pancasila, bertujuan untuk meningkatkan kualitas manusia Indonesia, yaitu manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berbudi pekerti luhur, berkepribadian, berdisiplin, bekerja keras, tangguh, tanggungjawab, mandiri, cerdas dan terampil sehat jasmani dan rohani. Pendidikan nasional juga harus mampu menumbuhkan dan*

*memperdalam rasa cinta pada Tanah Air, mempertebal semangat kebangsaan dan rasa kesetiakawanan sosial. Sejalan dengan itu dikembangkan iklim belajar dan mengajar yang dapat menumbuhkan rasa percaya diri sendiri serta sikap dan perilaku yang inovatif dan kreatif. Dengan demikian pendidikan nasional akan mampu mewujudkan manusia-manusia pembangunan yang dapat membangun dirinya sendiri serta bersama-sama bertanggungjawab atas pembangunan bangsa.*

Hal-hal yang menonjol pada tujuan pendidikan Tap MPRRI Nomor II/MPR/1988 yang berbeda dengan tujuan pendidikan sebelumnya, yaitu disiplin, bekerja keras, kesetiakawanan sosial, mandiri, percaya diri, inovatif dan kreatif. Dicantumkannya aspek-aspek mental tadi pada tujuan pendidikan nasional, tentu saja didasarkan atas penilaian satu “panca warsa” bahwa hal tersebut selama ini dirasakan makin melemah. Padahal, untuk SDM pada masa-masa sebelumnya, disiplin, bekerja keras, kesetiakawanan sosial, mandiri, percaya diri, inovatif dan kreatif, kedudukannya sangat berarti, terutama dalam menghadapi kehidupan global yang penuh dengan persaingan.

Pada tahun 1989 lahir Undang-Undang Nomor 2/1989, tentang Sistem Pendidikan Nasional. Bab II, Pasal 4, tentang Tujuan Pendidikan, telah digariskan sebagai berikut:

*Pendidikan nasional bertujuan mencerdaskan kehidupan bangsa dan mengembangkan manusia Indonesia seutuhnya, yaitu manusia yang beriman dan bertakwa terhadap Tuhan Yang Maha Esa dan berbudi pekerti luhur, memiliki pengetahuan dan keterampilan, kesehatan jasmani dan rohani, kepribadian yang mantap dan mandiri serta rasa tanggungjawab kemasyarakatan dan kebangsaan.*

Apabila kita kembali kepada penelaahan Tujuan Pendidikan pada UUSPN No. 2/1989 rumusannya lebih sederhana daripada rumusan tujuan pendidikan sebelumnya. Konsep manusia seutuhnya, segala aspek yang tidak tersurat, menjadi tersirat pada konsep tersebut, tinggal bagaimana mengupayakan melalui sosialisasi, supaya undang-undang tersebut dipahami sampai diterapkan/dilaksanakan oleh subjek-subjek pendidikan di lapangan.

Kita ketahui bahwa tujuan pendidikan di atas dari tahun ke tahun mengalami perubahan baik substansinya maupun redaksinya sesuai cita-cita negara dalam membangun manusia Indonesia yang ideal, dan UUSPN yang berlaku hingga sekarang Nomor 20 Tahun 23. Bab II, Pasal 3 bunyinya sebagai berikut:

*Pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab.*

Berdasarkan kajian Tujuan Pendidikan Nasional di atas menunjukkan bahwa TPN adalah tujuan yang masih bersifat umum dan merupakan sasaran akhir yang dijadikan pedoman atau rujukan setiap usaha pendidikan. Artinya, setiap penyelenggaraan pendidikan harus dapat membentuk manusia sesuai tujuan pendidikan nasional di atas. Dimunculkannya berbagai ungkapan pada UUSPN di atas misalnya beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa menggambarkan bangsa Indonesia harus ber-Tuhan (beragama) sesuai dengan keyakinannya masing-masing tanpa ada paksaan dari pihak manapun, berbudi perkerti luhur atau berakhlak mulia diharapkan manusia Indonesia memiliki mentalitas dan moralitas yang sehat. Sehat jasmani dan rohani sebagai modal membangun bangsa yang kokoh dan kuat; berilmu, cakap, dan terampil sebagai bekal dalam menghadapi perkembangan IPTEK. Melalui inilah lahir sosok bangsa Indonesia menjadi manusia “seutuhnya” (berilmu, beriman, dan beramal).

Untuk menspesifikasikan tujuan pendidikan nasional berikut ini dikemukakan jenis-jenis tujuan yang dikaitkan dengan Taksonomi Bloom, cs, yaitu sebagai berikut.

- **Tujuan Institusional**

Untuk mencapai tujuan pendidikan nasional di atas yang masih bersifat umum, jangka waktunya jangka panjang, dan merupakan tujuan idealis bangsa Indonesia, maka diperlukan *Tujuan Institutional*, tujuan ini merupakan sasaran pendidikan suatu lembaga pendidikan/sekolah. Misalnya siswa setelah menamatkan belajar pada pendidikan dasar, sekolah menengah umum, kejuruan dan jenjang pendidikan tinggi mereka harus memiliki kompetensi sesuai tingkat pendidikan yang mereka tempuh. Tentu saja kualifikasi kompetensi setiap jenjang pendidikan misalnya siswa lulusan sekolah dasar berbeda dengan siswa menengah atau siswa kejuruan, dan perguruan tinggi.

Tujuan Institutional sebagai perantara untuk mencapai tujuan kurikuler. *Tujuan kurikuler* didefinisikan tujuan yang harus dicapai oleh setiap bidang studi, misalnya Pendidikan Agama, PPKn, Bahasa

Indonesia, Bahasa Inggris, IPA, Matematika, dan lain-lain; setelah pelajaran tersebut diajarkan oleh guru kepada siswanya.

Tingkat tujuan yang paling rendah adalah *objektif*, (di Indonesia adalah tujuan instruksional). Tujuan objektif menggambarkan tujuan suatu unit atau pokok bahasan yang lebih spesifik yang merupakan hasil proses belajar dalam ruang kelas sekolah. Pada tingkat ini, kita berbicara tentang kemungkinan pemakaian abjektif tingkah laku (*behavioral objective*) yang menunjukkan tingkah laku yang eksplisit yang dimiliki siswa setelah mengikuti pelajaran (Tyler, 1949; Ansyar, 1988). Contoh kemampuan objektif yang dikuasai siswa misalnya, yaitu proses belajar-mengajar dalam ruang-ruang kelas sekolah atau kegiatan belajar-mengajar setiap hari sebagai hasil implementasi kurikulum. Umpamanya siswa menguasai prinsip-prinsip dasar ilmu kimia, siswa dapat menyelesaikan secara benar 4 dari 5 soal-soal persamaan kuadrat, pada pelajaran pendidikan agama Islam, siswa dapat mendemonstrasikan rukun wudlu dengan tertib, dan lain sebagainya. Jadi, semakin spesifik, terukur, dan dapat diamati kemampuan hasil belajar siswa sebagai tanda bahwa siswa benar-benar menguasai pelajaran tersebut, dan dapat dilanjutkan oleh guru ke pelajaran berikutnya.

Keuntungan tentang kejelasan spesifikasi tujuan sebelum pelajaran atau ujian-ujian diberikan kemudian oleh beberapa ahli seperti Marger (1962), Gagne (1965), Popham (1969), dan Sullivan (1969) sebagaimana dikutip Ansyar (1988) mengungkapkan pada dasarnya, tujuan tingkah laku (*behavior*) adalah pernyataan atau deskripsi tentang apa yang akan dicapai siswa sebagai hasil belajar, bukan pernyataan apa yang akan dilakukan guru. Pendukung konsep ini mengemukakan dua keuntungan utama. *Pertama*, pernyataan tujuan tingkah laku memberikan hasil akhir yang jelas dari pelajaran. *Kedua*, karena tingkah laku itu memproyeksikan apa yang akan dilakukan siswa, pernyataan itu mencakup juga tentang teknik-teknik bagi evaluasi hasil belajar. Kepopuleran tujuan tingkah laku ini, mencapai puncaknya pada tahun 1960-an dan 1970-an. Tujuan pembelajaran di atas, sekarang masih tetap digunakan dalam KTSP, bisa kita lihat dalam pembuatan Indikator Kompetensi (IK). Merumuskan IK semakin spesifik semakin baik sebagai penjabaran dari Standar Kompetensi (SK), dan Kompetensi Dasar (KD) yang merupakan implikasi dari konsep kurikulum “teknologis”.



- **Tujuan Pembelajaran Ranah Kognitif, Apektif dan Psikomotor**

Berikut ini dikemukakan beberapa tujuan pembelajaran objektif (spesifik) dan terukur meliputi tujuan pembelajaran ranah kognitif, afektif dan psikomotor, yaitu:

**2. Tujuan Mengajar Ranah Kognitif**

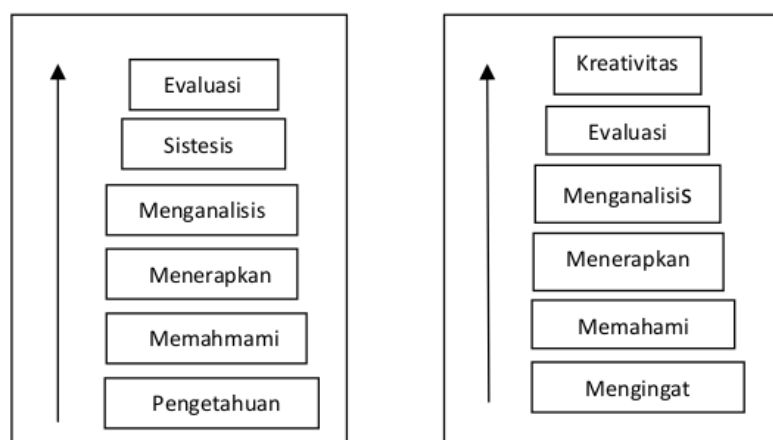
Tujuan-tujuan pembelajaran dibedakan atas beberapa kategori, sesuai dengan perilaku (*behavior*) yang menjadi sasarannya. Tujuan pembelajaran aspek kognitif, afektif dan psikomotor ini bertingkat-tingkat mulai dari tingkat yang paling mudah/rendah menuju ke tingkat yang paling sukar/tinggi. Sebagai contoh, mengingat fakta lebih mudah daripada menarik kesimpulan. Atau menghafal lebih mudah daripada memberi pertimbangan. Tingkat kesulitan ini juga merefleksikan kepada kesulitan dalam proses belajar mengajar, penentuan materi pelajaran, media yang dibutuhkan, dan sistem penilaian.

Teori kognitif dibangun oleh B.S. Bloom, *et.al*, (1956), sedangkan teori afektif oleh David Krathwohl, *et.al* (1964). Karena Bloom dan Krathwohl kurang perhatian terhadap ranah psikomotor, maka Harrow (1972) dan Moore (1972) mempublikasikan teori psikomotor (Rowley, 2002). Teori *kognitif* menekankan keterampilan intelektual yang berpusat di kepala (*head*), teori *afektif* keterampilan berperasaan, pengelolaan emosional, minat, sikap, dan nilai-nilai yang berpusat di dalam hati (*heart*), dan keterampilan *psikomotor* mengutamakan gerak yang berpusat pada anggota badan (*hand*). Ketiga ranah belajar itu, sebenarnya tidak terpisah-pisah (parsial), misalnya ketika siswa mengerjakan pelajaran Matematika, mengikuti pelajaran Olah raga, dan menjalankan perintah Agama, maka kognitif, afektif dan psikomotor aktif secara utuh. Arikunto (1986: 105) menyatakan bahwa pemisahan antara domain ini merupakan pemisahan yang dibuat-buat, karena *manusia merupakan suatu kesatuan yang tidak dapat dipecah-pecah sehingga segala tindakannya juga merupakan satu kesatuan*. Asumsi ini memang benar sesuai dengan teori psikologi Gestalt yang mengutamakan pembelajaran secara utuh. Adapun pemisahan yang dilakukan Bloom, Krathwohl, Harrow dan Moore di atas itu hanya untuk mempermudah guru melakukan penilaian hasil belajar siswa.

Saat ini sudah banyak dikenal oleh umum bahwa apa yang disebut Taksonomi Bloom *et.al* yang dipublikasikan tahun 1956 kemudian taksonomi ini sekarang sudah direvisi tahun 2001 sebagaimana dapat kita lihat pada buku edisi terbaru yang berjudul

"A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objective." Ranah kognitif sebelum direvisi meliputi: pengetahuan (*knowledge*), pemahaman (*understand*), aplikasi (*apply*), analisis (*analyze*), sintesis (*synthesize*), dan evaluasi (*evaluate*). Ranah kognitif sesudah direvisi, yaitu mengingat (*remember*), pemahaman (*understand*), penerapan (*apply*), analisis (*analyze*), evaluasi (*evaluate*), kreativitas (*create*).

Kedua taksonomi Bloom versi lama (1956), dan versi baru (2001) tersebut dapat divisualisasikan berdasarkan gambar yang diadaptasi dari Ian Reece dan Stephen Walker (1997: 66) dalam bukunya: "*Teaching Training and Learning A Practice Guide*".



Gambar 4.2  
Perbedaan Kognitif versi 1956 dan Kognitif versi 2001

Berdasarkan gambar tersebut, tanda panah ke atas menunjukkan tingkat-tingkat (hirarkhi) kesukaran. Artinya, semakin tinggi tingkatan maka semakin sulit untuk mencapainya. Penjelasan tingkatan ranah kognitif berdasarkan gambar di atas adalah sebagai berikut.

- **Pengetahuan**

Berdasarkan peringkat ranah kognitif di atas, Nasution (2005) dan Sudijanto (2007) memaparkan keenam ranah kognitif sebagai berikut. Ranah pertama, *Pengetahuan (knowledge)* ataupun ingatan (*remember*) adalah kemampuan seseorang untuk mengingat-mengingat kembali (*recall*) atau mengenali kembali tentang nama orang, nama benda, nama tempat, tahun, kejadian, istilah, gejala, rumus-rumus

dan sebagainya, tanpa mengharapkan untuk menggunakannya. Salah satu contoh hasil belajar aspek kognitif pada jenjang pengetahuan/ingatan adalah: siswa dapat menghafal surat al-'Ashar, menterjemahkan dan menuliskannya secara baik dan benar, sebagai salah satu materi pelajaran kedisiplinan yang diajarkan oleh guru agama Islam di sekolah.

- **Pemahaman**

Ranah kedua, *Pemahaman (comprehension/understand)* adalah kemampuan siswa untuk mengerti atau memahami sesuatu setelah sesuatu itu diingat dan dipahami. Dengan kata lain, memahami adalah mengetahui tentang sesuatu dan dapat melihatnya dari berbagai segi. Seorang siswa dikatakan memahami sesuatu apabila ia dapat memberikan penjelasan atau memberi uraian lebih rinci tentang hal itu dengan menggunakan kata-katanya sendiri. Salah satu contoh hasil belajar ranah kognitif pada aspek pemahaman ini. Misalnya siswa atas perintah Guru Agama Islam dapat menguraikan makna/arti kedisiplinan yang terkandung dalam surat al-'Ashar secara lancar dan jelas.

- **Penerapan**

Ranah ketiga, *Penerapan* atau aplikasi (*application*) adalah kesanggupan seorang siswa untuk menerapkan atau menggunakan ide-ide umum, tata cara atau metode-metode, prinsip-prinsip, rumus-rumus, teori-teori, dan sebagainya dalam situasi yang baru dan konkrit. Aplikasi ini adalah proses berpikir setingkat lebih tinggi ketimbang pemahaman. Salah satu contoh hasil belajar aspek kognitif jenjang penerapan. Misalnya seseorang siswa mampu memikirkan tentang penerapan konsep kedisiplinan yang diajarkan Islam dalam kehidupan sehari-hari, baik di lingkungan keluarga, sekolah dan masyarakat. Penerapan nilai-nilai Islam misalnya kedisiplinan siswa datang ke sekolah tepat waktu, jujur menggunakan uang sekolah, tepat waktu menjalankan perintah agama, mentaati perintah guru misalnya mengerjakan pekerjaan sekolah di rumah/PR, dan sebagainya.

- **Analisis**

Ranah keempat, *Analisis (analysis)* adalah kemampuan seorang siswa merinci atau menguraikan satu bahan atau keadaan menurut bagian-bagian yang lebih kecil/rinci dan mampu memahami hubungan di antara bagian-bagian atau faktor-faktor yang satu dengan faktor-faktor yang lainnya. Jenjang analisa setingkat lebih tinggi daripada penerapan. Contoh, siswa mampu menguraikan

secara rinci indikator-indikator (ciri-ciri yang spesifik) wujud nyata orang yang disiplin sesuai ajaran Islam dalam kehidupan di sekolah, di rumah dan di masyarakat. Misalnya siswa merinci kelakuan orang tertentu mengapa melakukan perbuatan yang dilarang agama sedangkan orang itu beragama, misalnya meminum minuman yang memabukan/al-kohol.

- **Sintesis**

Ranah kelima, *Sintesis (synthesis)* adalah kemampuan berpikir yang merupakan kebalikan dari proses berpikir analisis. Berpikir sistesis merupakan suatu proses yang memadukan bagian-bagian atau unsur-unsur secara logis (masuk akal), sehingga menjelma menjadi suatu pola yang terstruktur atau berbentuk pola baru. Jenjang sistesis kedudukannya setingkat lebih tinggi ketimbang jenjang analisis. Salah satu contoh hasil belajar aspek kognitif pada jenjang sistesis ini adalah: salah seorang siswa mampu menulis karangan tentang pentingnya kedisiplinan sebagaimana diajarkan Islam secara logis, dan sistematis.

- **Penilaian**

Ranah keenam, *Penilaian (evaluation)* adalah merupakan jenjang berpikir tingkat tinggi dalam ranah kognitif menurut taksonomi Bloom. Penilaian atau evaluasi di sini merupakan kemampuan seseorang untuk membuat pertimbangan (*judgement*) terhadap suatu situasi, misalnya jika seorang siswa dihadapkan pada suatu pilihan, maka ia akan mampu memilih yang terbaik, sesuai dengan pedoman/patokan atau kriteria yang ada. Salah satu contoh hasil belajar kognitif jenjang evaluasi adalah: siswa mampu menimbang-nimbang tentang manfaat atau kebaikan disiplin, menolak perbuatan tidak disiplin (sembrono), atau siswa dapat menunjukkan perbuatan mudharat yang membawa akibat-akibat negatif, misalnya hidup malas yang dilarang oleh Islam sesuai surat al-'Ashar.

- **Kreativitas**

Ranah ketujuh dari gambar di atas, yaitu *kreativitas*, kreativitas adalah ranah yang tertinggi daripada ranah sebelumnya. Kreativitas menunjukkan kemampuan siswa "mencipta" (*create*) atau membuat sesuatu produk yang orsinal, dan produk itu berbeda dengan aslinya baik berupa benda-benda sebagai hasil daya cipta, ataupun ide-ide cemerlang. Orsinal artinya kemampuan memunculkan ide yang unik dan aneh (Ayan, 2002: 11). Yang dimaksud ide yang unik dan aneh adalah gagasan sebagai hasil

berpikir tingkat tinggi yang tidak dimiliki oleh orang lain dalam menyelesaikan berbagai problema, atau kemampuan membuat suatu karya atau produk tertentu yang tak terpikirkan oleh orang lain, tetapi bagi orang kreatif sesuatu yang tidak mungkin atau nyata dibuat oleh orang lain, melainkan bagi orang kreatif sesuatu itu menjadi kenyataan (*real*). Kurikulum yang dominan untuk mengembangkan ranah kognitif, yaitu pelajaran yang mampu merangsang kemampuan berpikir seperti pelajar yang bersifat eksak misalnya saja Matematika, Fisika, dan lain sebagainya.

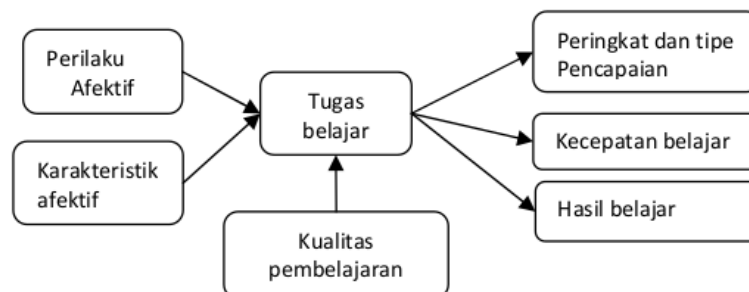
#### ***Tujuan Mengajar Ranah Afektif***

Taksonomi untuk ranah afektif mula-mula dikembangkan oleh David R. Krathwohl, *et.al* (1974) dalam bukunya yang berjudul "*Taxonomy of Education Objectives: Affective Domain*." Ranah afektif berkaitan dengan aktivitas qalbu/hati dengan istilah lain "*inner life*", dan ini mempengaruhi penentuan materi pelajaran, proses pembelajaran, dan hasil belajar siswa. Sementara itu, Bloom (1956) menyatakan bahwa hasil belajar mencakup prestasi belajar, kecepatan belajar, dan hasil afektif. Andersen (1981) sependapat dengan Bloom dan Krathwohl bahwa karakteristik manusia meliputi cara yang tipikal dari berpikir, berbuat, dan perasaan. Sepadan dengan menyatakan Ki Hadjar Dewantara tipikal belajar: Cipta, Rasa, dan Karsa. Tipikal *berpikir* berkaitan dengan ranah *kognitif/cipta*, tipikal *perasaan* berkaitan dengan ranah *afektif/rasa*, dan tipikal *berbuat* berkaitan dengan ranah *psikomotor/karsa*. Ketiga ranah tersebut merupakan karakteristik manusia dan dalam bidang pendidikan yang merupakan hasil belajar (Mardapi, 2004:5).

Gambar di bawah ini menunjukkan bahwa hasil belajar ditentukan oleh kualitas proses pembelajaran. Pembelajaran ditentukan oleh karakteristik masukannya, yaitu karakteristik siswanya. Kemampuan afektif merupakan bagian dari hasil belajar dan memiliki peran yang penting. Keberhasilan pembelajaran pada ranah kognitif dan psikomotor *sangat* ditentukan oleh kondisi afektif siswa. Siswa yang memiliki minat belajar dan sikap positif terhadap pembelajaran tertentu maka akan merasa senang mempelajari mata pelajaran tersebut, sehingga diharapkan akan mencapai hasil pembelajaran yang optimal. Walaupun para guru sadar akan hal ini, namun belum banyak tindakan yang dilakukan guru secara sistematis untuk meningkatkan minat siswa. Oleh karena itu, untuk mencapai hasil belajar yang optimal, dalam merancang program pembelajaran dan pengalaman belajar siswa, guru harus

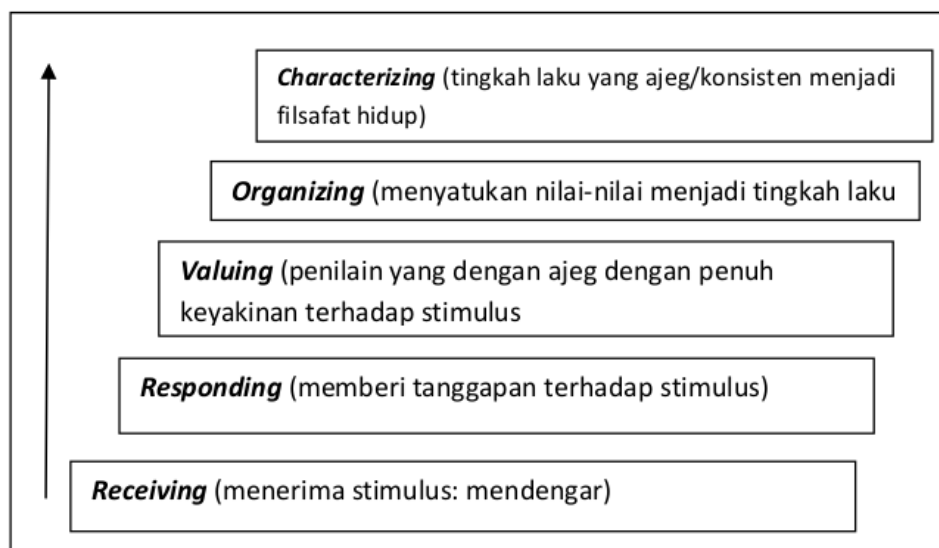


memperhatikan karakteristik afektif siswa. Gambar 4.3. menunjukkan karakteristik ranah afektif, yaitu berikut ini.



Gambar diadaptasi dari Mardapi (2004)

Berbasdrkan gambar di atas, Krathwohl (1961) menjelaskan bila ditelusuri hampir semua tujuan kognitif mempunyai komponen afektif. Dalam pembelajaran sains misalnya, di dalamnya ada komponen sikap ilmiah. Sikap ilmiah adalah komponen afektif. Peringkat ranah afektif menurut taksonomi Krathwohl ada lima (5), yaitu: (1) menerima/memperhatikan (*receiving/attending*), (2) menanggapi (*responding*), (3) menilai (*valuing*), (5) menyatukan nilai-nilai (*organizing*), (5) dan perilaku yang membedakan dengan perilaku orang lain (*characterization*). Peringkat ranah afektif tersebut sebagaimana dapat diketahui pada gambar 4.4. berikut ini.



1  
Gambar 4.3 diadaptasi dari Walker (1997: 66)

Gambar di atas menunjukkan tingkatan ranah afektif, tanda panah ke atas menunjukkan semakin tinggi ranah afektif semakin sulit pencapaiannya. Berikut ini penjelasan tingkatan ranah afektif berdasarkan paparan Ian Reece-Stephen Walker (1977), Mardapai (2204), dan Sudidjono (2007), yaitu:

- **Peringkat Receiving**

*Receiving* atau *attending* (menerima atau memperhatikan), adalah kepekaan atau keinginan siswa dalam menerima rangsangan (stimulus) dari luar yang datang kepada dirinya dalam bentuk masalah, situasi kelas, materi pelajaran, gejala, kegiatan, keadaan lingkungan, dan lain-lain. *Receiving* atau *attending*, sering diberi pengertian sebagai kemauan untuk memperhatikan suatu kegiatan atau suatu obyek. Pada jenjang ini tugas guru mengarahkan atau membimbing siswa pada fenomena yang menjadi obyek pembelajaran afektif. Misalnya guru mengarahkan siswa agar senang membaca buku, senang bekerja sama, senang menegakkan disiplin diri, senang menjalankan ajaran Agama, dan lain sebagainya.

- **Peringkat Responding**

*Responding* (menanggapi) mengandung arti adanya partisipasi aktif siswa, yaitu sebagai bagian dari perilakunya. Pada peringkat ini siswa tidak saja memperhatikan fenomena khusus, tetapi ia juga bereaksi atau merefleksi pada suatu aktivitas tertentu. Jenjang ini setingkat lebih daripada *receiving*. Hasil belajar pada daerah ini menekankan pada perolehan respon, keinginan memberi respon, atau keputusan dalam memberi respon. Peringkat yang tinggi pada kategori ini adalah minat (*interest*), yaitu hal-hal yang menekankan pada pencairan hasil dan kesenangan pada aktivitas khusus. Misalnya senang mempelajari lebih jauh ajaran-ajaran Islam tentang kedisiplinan, membaca buku, senang bertanya, senang hidup bekerja sama, senang terhadap hidup bersih, rapih berpakaian, hidup hemat, dan lain sebagainya.

- **Peringkat Valuing**

*Valuing* (menilai, atau menghargai). Menilai atau menghargai artinya memberikan nilai atau memberikan penghargaan terhadap suatu kegiatan atau obyek, sehingga apabila kegiatan itu tidak dikerjakan dirasakan akan membawa kegagalan atau kerugian. *Valuing* adalah merupakan tingkat afektif yang lebih tinggi daripada *receiving* dan *responding*. Dengan kata lain belajar siswa di sini tidak hanya mau menerima nilai yang diajarkan, melainkan ia telah mampu menetapkan bahwa "itu adalah baik" "atau itu tidak baik".

Nilai di sini berarti telah masuk kedalam jiwa siswa (*internalized*). Nilai telah stabil dalam diri siswa, sehingga menampilkan perilaku yang konsisten (ajeg/istiqamah). Sebagai contoh hasil belajar afektif jenjang ini siswa patuh terhadap norma yang berlaku di rumah, norma di sekolah, dan norma di masyarakat. Termasuk dalam menjalankan perintah agama siswa sudah mampu menilai atau mempertimbangkan mana perbuatan yang “halal” atau “haram”, “haq atau batil”, dan lain sebagainya.

- **Peringkat Organization**

Pada peringkat *organization* (penyatuan), siswa mampu menyatukan antara nilai (*value*) yang satu dengan nilai yang lainnya, serta mulai membangun sistem nilai internal yang konsisten dalam menyelesaikan suatu konflik baik konflik yang dialami oleh diri sendiri maupun konflik dengan orang lain (siswa memiliki pandangan hidup yang mandiri). Hasil pembelajaran pada peringkat ini berupa konseptualisasi nilai atau organisasi sistem nilai, misalnya siswa tidak mencolok lagi terhadap suatu kegiatan (rela menerima) atau mendukung seperti ditegakannya kedisiplinan di sekolah, siswa mendukung segala kegiatan termasuk kegiatan keagamaan, kegiatan pramuka, pecinta alam, dan sebagainya yang diselenggarakan oleh sekolah.

- **Peringkat Characterization by a Value or Value Complex**

*Characterization by a Value or Value Complex* (karakterisasi dengan satu nilai atau kompleks nilai), yakni keterpaduan semua sistem nilai yang telah dimiliki seseorang, yang mempengaruhi pola kepribadian dan tingkah lakunya. Nilai itu telah tercantum secara konsisten pada sistemnya dan telah mempengaruhi emosinya. Ini adalah merupakan tingkatan afektif tertinggi, karena sikap batin siswa telah benar-benar bijaksana. Ia telah memiliki *philosophy of life* (filsafat hidup) yang mapan. Jadi, pada jenjang ini siswa telah memiliki sistem nilai yang mengontrol tingkah lakunya untuk suatu waktu yang cukup lama, sehingga membentuk karakteristik “pola hidup”; tingkah lakunya menetap, konsisten dan dapat diramalkan. Contoh hasil belajar afektif pada jenjang ini, yaitu siswa telah memiliki *kebulatan sikap* yang terlihat siswa menjadikan perintah Allah SWT yang tercantum dalam al-Quran surat al-‘Ashar sebagai pegangan hidupnya dalam hal menyangkut kedisiplinan diri, baik di rumah, di sekolah, dan di masyarakat.

Selain ranah afektif yang telah dikemukakan di atas Djemari (2004) mengemukakan ranah afektif lainnya yang tergolong penting adalah sebagai berikut.

1. *Kejujuran*: siswa harus belajar untuk menghargai kejujuran dalam berinteraksi dengan orang lain. Bersikap jujur terhadap orang lain berarti terbuka dan wajar (*fair*).
2. *Integritas*: siswa harus mengikat diri pada kode nilai, misalnya moral dan artistik.
3. *Adil*: siswa harus berpendapat bahwa semua orang patut memperoleh perlakuan yang sama dalam memperoleh pendidikan.
4. *Kebebasan*: siswa harus yakin bahwa negara yang demokratis harus memberi kebebasan yang bertanggung jawab secara maksimum kepada semua orang.
5. *Bertanggung jawab*: siswa bersedia untuk melakukan apa yang harus dilakukan sebaik mungkin, walaupun dituntut pengorbanan. Kesediaan bertanggung jawab merupakan tanda kekuatan moral yang sudah mantap.

Secara tersirat tujuan pembelajaran afektif ini adalah mengembangkan kepekaan hati nurani siswa, agar ia menjadi manusia yang manusiawi. Misalnya taat menjalankan nilai-nilai agama, menjunjung tinggi nilai-nilai moral, peduli terhadap sesama manusia dan lingkungan; dalam ajaran Islam disebut “ihsan”. Sebagaimana diungkapkan di atas ranah afektif bersentuhan dengan prasaan atau nilai-nilai, oleh sebab itu kurikulumnya pun yang dominan berkaitan dengan ilmu-ilmu humaniara misalnya Agama, Sejarah, IPS, dan yang lainnya, akan tetapi tidak menutup pelajaran yang bersifat eksak.

#### ***Tujuan Mengajar Ranah Psikomotor***

Ranah psikomotor biasanya berkaitan erat dengan keterampilan/gerakan fisik atau badan, berbeda dengan kognitif menekankan pada keterampilan berpikir (*thinking*), afektif pada perasaan (*feeling*), dan psikomotor pada gerakan fisik; akan tetapi ketika siswa melakukan atau mempraktikkan suatu gerakan fisik antara kognitif, afektif dan psikomotor tetap saling mempengaruhi atau berhubungan yang berbeda hanya penekanannya saja. Atau dengan kata lain Reece dan Walker (1997: 67) menyatakan bahwa “*A psychomotor skill consists of tasks that are integrated into a co-ordinate whole*”. Jadi, penekanan psikomotor berbeda dengan ranah kognitif dan afektif, ia lebih mengutamakan keterampilan gerakan-grakan

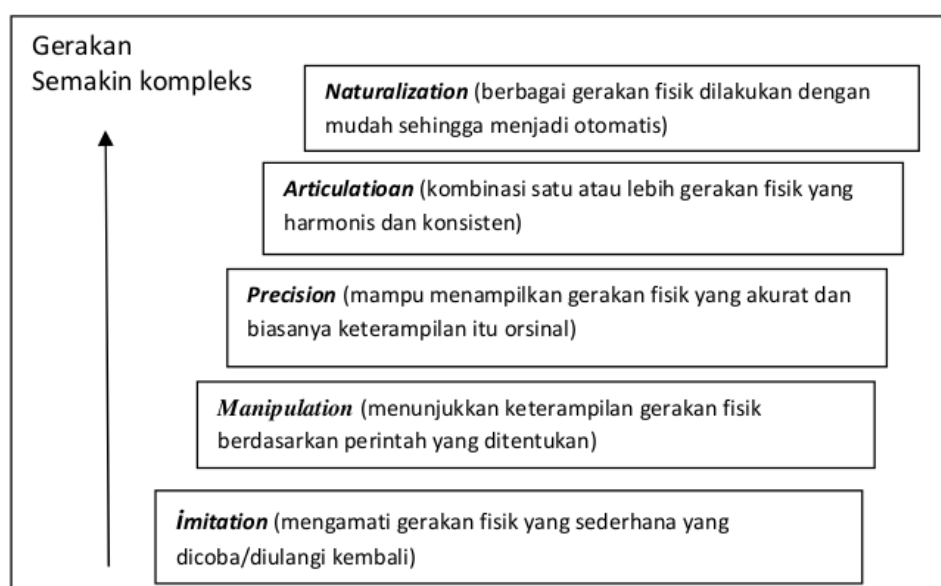
fisik, tetapi dalam menyelesaikan tugas-tugas tetap terintegrasi secara utuh dengan ranah yang lainnya.

Berbagai pendapat sebagaimana dikutip Mardapi (2004) tentang pengertian psikomotor misalnya pendapat Sax bahwa keterampilan psikomotor itu ada enam (6) peringkat, yaitu: (1) gerakan refleks, (2) gerakan dasar, (3) kemampuan perceptual, (4) gerakan fisik, (5) gerakan terampil, dan (6) gerakan nondiskursif. *Gerakan refleks* adalah respon motor atau gerak sadar yang muncul ketika bayi lahir. *Gerakan dasar* adalah gerakan yang mengarah pada keterampilan kompleks yang khusus. *Kemampuan perseptual* adalah kombinasi kemampuan kognitif dan motor atau gerak. *Kemampuan fisik* adalah kemampuan untuk mengembangkan gerakan yang paling terampil. *Gerakan terampil* adalah gerakan yang memerlukan belajar, seperti ketrampilan olahraga. *Komunikasi nondiskursif* adalah kemampuan berkomunikasi dengan menggunakan gerakan isyarat (mata, bibir, badan, dll).

Selanjutnya meminjam istilah Buttlar dalam Mardapi (2004), ia membagi hasil belajar psikomotor menjadi tiga, yaitu: *specific responding*, *motor chaining*, dan *rule using*. Pada tingkat *specific responding* siswa baru mampu merespon gerakan-gerakan yang sifatnya berkaitan dengan gerakan fisik, yang dapat didengar dan dapat dilihat, atau diraba, atau dapat juga siswa baru mampu melakukan keterampilan yang sifatnya tunggal, misalnya memegang raket, memegang *bed* untuk tenis meja. Pada *motor chaining* siswa sudah mampu menggabungkan lebih dari dua keterampilan dasar menjadi satu keterampilan gabungan, misal memukul bola, menggergaji, menggunakan jangka sorong, dll. Sedangkan pada tingkat *rule using* siswa sudah dapat menggunakan hukum-hukum dan atau pengalaman-pengalaman untuk melakukan keterampilan yang kompleks, misalnya bagaimana memukul bola yang tepat agar dengan tenaga yang sama hasilnya lebih keras. Jadi, *salah satu diantara tujuan utama mengajar keterampilan psikomotor adalah untuk mengembangkan keterampilan siswa aspek ketangkasan fisik*.

Untuk berbagai jenjang pendidikan mulai pendidikan dasar, menengah, kejuruan hingga perguruan tinggi mata pelajaran yang banyak berhubungan dengan ranah psikomotor adalah pendidikan jasmani, pendidikan seni, pendidikan sains, dan pendidikan keterampilan. Atau dengan kata lain, kegiatan belajar yang banyak berhubungan dengan ranah psikomotor adalah: praktik di aula/laboratorium, dan praktik di studio (perlu diingat, gerakan

pada waktu shalat bukan termasuk psikomotor, tetapi mengucapkan huruf-huru Al-Qur'an termasuk psikomotor). Ketika siswa melakukan berbagai gerak fisik atau kegiatan-kegiatan yang meminta kegiatan praktik ranah kognitif dan afektif tetap tersentuh, namun sangat kecil bila dibandingkan dengan ranah psikomotor (Mardapi, 2004: 5). Gambaran tingkat-tingkat ranah psikomotor dapat divisualisasikan oleh Reece dan Stephen Walker (1997:68) sebagaimana dapat dilihat pada gambar, 4.5. berikut ini.



Gambar 4.5. diadaptasi dari Walker (1997: 68)

Berdasarkan gambar di atas, Kartowagiran (2004: 4-5) menjelaskan gerakan *imitasi*, adalah kemampuan melakukan kegiatan-kegiatan sederhana dan sama persis dengan yang dilihat atau diperlihatkan sebelumnya. Contoh, seorang anak/siswa dapat memukul bola dengan tepat karena sudah pernah melihat atau memperhatikan hal yang sama sebelumnya. *Manipulasi*, adalah kemampuan melakukan kegiatan sederhana yang belum pernah dilihatnya tetapi berdasarkan pada pedoman atau petunjuk saja. Sebagai contoh, seorang siswa dapat memukul bola dengan tepat hanya berdasarkan pada petunjuk guru. Kemampuan tingkat *presesi*, adalah kemampuan melakukan kegiatan-kegiatan yang akurat sehingga mampu menghasilkan produk kerja yang presesi.



Sebagai contoh, siswa dapat mengarahkan bola yang dipukulnya sesuai dengan target yang diinginkannya. Kemampuan pada tingkat *artikulasi*, adalah kemampuan melakukan kegiatan yang kompleks dan ketepatan yang tinggi sehingga produk kerjanya merupakan suatu yang utuh. Sebagai contoh, siswa dapat mengejar bola kemudian melakukannya dengan cermat sehingga arah bola sesuai dengan yang diinginkan. Kemampuan *naturalisasi*, adalah kemampuan melakukan kegiatan secara reflek, yakni kegiatan yang melibatkan fisik yang lincah dan terampil sehingga efektifitas kerja tinggi. Sebagai contoh, tanpa berpikir panjang siswa dapat mengejar bola sesuai dengan target yang diinginkan. Perlu kita ketahui bersama bahwa untuk mengembangkan keterampilan ranah psikomotor kurikulumnya menurut Mager (dalam Mardapai, 2004) adalah mata pelajaran yang mencakup *gerakan* fisik dan keterampilan tangan. Mata pelajaran tersebut di antaranya pendidikan jasmani.

## **2. Komponen Isi**

Komponen materi dalam kurikulum terkait dengan materi pelajaran-materi pelajaran yang menggambarkan berbagai disiplin ilmu dan pengalaman belajar yang harus dimiliki oleh siswa. Baik materi pelajaran maupun pengalaman belajar siswa semuanya diarahkan untuk mencapai tujuan yang telah ditentukan (Andayani, 2009: 77). Seleksi bahan ajar/materi pelajaran (*content*) terkadang kurang mendapat perhatian yang serius tentang kegunaannya, dan seringkali diserahkan kepada keputusan guru atau diambil begitu saja dari buku-buku teks yang berlimpah-limpah tersedia, tanpa mengaitkannya dengan dimensi-dimensi tujuan (tujuan pendidikan, tujuan kurikulum atau tujuan instruksional), kebutuhan siswa (psikologis), kebutuhan masyarakat (sosiologi), kemajuan ilmu dan teknologi (iptek), dan sebagainya.

Sebenarnya bahan ajar tidak sesempit itu, melainkan sangat luas cakupannya. Misalnya Saylor dan Alexander dalam Ansyar (1988:114) mengajukan suatu definisi tentang materi atau konten yang agak luas pengertiannya, tetapi cukup terinci sebagai berikut:

Fakta, observasi, data, persepsi, klasifikasi, desain, dan pemecahan masalah yang telah diklasifikasikan pengalaman dan hasil pikiran manusia yang tersusun dalam bentuk ide-ide, konsep, prinsip-prinsip, kesimpulan, perencanaan, dan solusi (Saylor dan Alexander, 1966: 160)."

Sementara itu Hymen (1973: 4) memasukan keterampilan dan nilai-nilai ke dalam konten atau materi kurikulum sebagai berikut:

Ilmu pengetahuan (seperti fakta, keterampilan, prinsip-prinsip, definisi) keterampilan seperti membaca, menulis, berhitung, materi berpikir kritis, berkomunikasi lisan dan tulisan), dan nilai-nilai (seperti konsep tentang hak-hak baik, buruk, betul dan salah, indah dan jelek (Ansyar, 1988:115).

Berdasarkan ungkapan di atas secara umum konten atau isi kurikulum di antaranya mencakup: (1) ilmu pengetahuan, (2) nilai-nilai (*values*), dan (3) ketrampilan. Orang-orang yang berkecimpung dalam kurikulum ketiga konten atau isi kurikulum tersebut sebagai bahan pelajaran dalam implementasinya tidak terpisah-pisah (parsial) untuk mengembangkan aspek-aspek kepribadian siswa seperti kemampuan berpikir, kepekaan terhadap nilai-nilai dan keterampilan fisik.

Urutan-urutan untuk mengklasifikasikan konten atau materi pelajaran menurut Reigeluth dalam (Majid 2007: 46) menjadi 4 (empat) jenis, yaitu: fakta, konsep, prinsip, dan prosedur. **Fakta**, adalah asosiasi antara obyek, peristiwa yang ada atau mungkin dalam lingkungan nyata atau imajinasi. Materi jenis fakta adalah berupa nama-nama obyek, nama tempat, nama orang, lambang/symbol, peristiwa sejarah, nama bagian komponen suatu benda, dan lain sebagainya.

**Konsep**, adalah sekelompok obyek atau peristiwa atau simbol yang memiliki karakteristik umum yang sama dan diidentifikasi dengan nama yang sama, misalnya konsep tentang manusia, konsep hewan/binatang, konsep belajar-mengajar, konsep kebudayaan, konsep teknologi, dan sebagainya. Materi konsep berupa definisi, atau hakikat inti isi sesuatu yang dijabarkan dari yang konkrit menuju yang abstrak.

**Prinsip**, adalah hubungan sebab akibat antara konsep, misalnya hubungan diperintakkannya shalat dengan pencegahan perbuatan keji dan munkar; HAM (hak asasi manusia) dengan kebebasan mengemukakan pikiran, ide-ide dan pendapat di muka publik, dan sebagainya. Materi jenis prinsip berupa dalil, rumus, postulat, adagium, paradigma.

**Prosedur**, adalah urutan langkah untuk mencapai sesuatu tujuan, memecahkan masalah tertentu atau membuat sesuatu. Materi jenis prosedur berupa langkah-langkah mengerjakan sesuatu secara urut. Misalnya prosedur penelitian ilmiah, prosedur kegiatan belajar-

mengajar, prosedur ibadah ritual Islam: wudlu, shalat, zakat, puasa, dan haji.

Materi yang akan diajarkan perlu diidentifikasi apakah termasuk fakta, konsep, prinsip, prosedur atau gabungan lebih dari satu jenis materi. Dengan mengidentifikasi jenis-jenis yang harus dipelajari siswa, maka guru akan mendapat kemudahan dalam mengajarkannya. Hal ini disebabkan, setiap jenis materi pembelajaran memerlukan strategi pembelajaran atau metode, media, dan sistem penilaian yang berbeda-beda. Misalnya metode mengajarkan materi fakta dan konsep menggunakan media gambar; prosedur dengan demonstrasi, dan prinsip dengan contoh konkrit. Urutan klasifikasi konten dapat dilihat pada bagan berikut ini.

Tabel 4.1.

Klasifikasi Materi Pembelajaran

| Fakta                                       | Konsep   | Prosedur  | Prinsip   |
|---|--|---|---|
| Menyebutkan kapan, berapa lama, dan di mana | Definisi, Identifikasi, Klasifikasi, ciri-ciri | Diagram Air ( <i>Flowchart</i> ), Langkah-langkah mengerjakan secara urut | Keterangan dalil, Hukum, atau Rumus; hipotesis Hubungan antara variable (jika...maka) |

Agar pemilihan konten atau materi pelajaran sebagai isi kurikulum memenuhi sasaran sebagai bahan pelajaran yang relevan dengan konteks kebutuhan kehidupan siswa, Zais (1976) menentukan 4 (empat) kriteria berikut ini.

- Isi kurikulum bernilai guna bagi kehidupan (*unity*).
- Isi kurikulum sesuai dengan minat siswa (*interest*).
- Isi kurikulum memiliki tingkat kebermaknaan yang tinggi (*significan*).
- Isi kurikulum harus sesuai dengan perkembangan individu (*human development*).

Sementara itu Taba (1962) menentukan 5 (lima) kriteria sebagai berikut.

- Isi kurikulum harus sahih (*valid*) dan signifikan.
- Isi kurikulum berpegang kepada kenyataan-kenyataan sosial.
- Isi kurikulum harus dapat memenuhi kebutuhan dan menarik minat siswa.
- Isi kurikulum harus dapat dipelajari dan disesuaikan dengan pengalaman siswa.

- e. Isi kurikulum menjangkau tujuan yang luas, meliputi pengetahuan, keterampilan, dan sikap.

Hal-hal yang perlu diperhatikan oleh kita, ketika mengkaji isi kurikulum atau materi kurikulum, adalah masalah *scope* (urutan lingkup isi kurikulum dimaksudkan untuk menyatakan keluwesan dan kedalaman bahan), *sequence* (menyangkut urutan isi kurikulum), *relevance* (keterkaitan dengan kebutuhan dunia kerja), *balance* (keseimbangan) dan *integrasi* (menyatukan antar disiplin ilmu). Menurut Nasution (1987), Hamalik (2007) dan Handayani (2009) pengurutan bahan kurikulum tersebut dapat dilakukan dengan cara sebagai berikut.

- a. Urutan secara kronologis, yaitu menurut terjadinya suatu peristiwa.
- b. Urutan secara logis yang dilakukan menurut logika.
- c. Urutan bahan dari yang sederhana menuju yang lebih konkret.
- d. Urutan bahan yang spesifik menuju yang lebih umum.
- e. Urutan bahan berdasarkan psikologi unsur (Behaviorisme), yaitu dari bagian-bagian menuju keseluruhan (induktif).
- f. Urutan bahan berdasarkan psikologi Gestalt, yaitu dari keseluruhan menuju bagian-bagian (Deduktif).
- g. Isi kurikulum sesuai dengan tuntutan dunia kerja (vocational), dunia usaha, sosial, budaya, politik, dan sebagainya.
- h. Isi kurikulum mampu menyeimbangkan kemampuan berpikir (kognitif), nilai-nilai (values) dan keterampilan (psikomotor).
- i. Isi kurikulum mampu memadukan, menggabungkan, dan menyatukan antardisiplin ilmu.
- j. Isi kurikulum mampu memiliki daya *transferability* yang bagus (apapun yang diajarkan di sekolah seharusnya harus dapat diaplikasikan di luar sekolah, saat siswa sudah menamatkan pendidikannya.

Menurut Sukmadinata (2005:105-106) <sup>2</sup> beberapa cara untuk menyusun sekuen bahan ajar, yaitu:

- a. *Sekuens kronologis*. Untuk menyusun bahan ajar mengandung urutan waktu, dapat digunakan sekuens kronologis. Peristiwa-peristiwa sejarah, perkembangan historis suatu institusi, penemuan-penemuan ilmiah dan sebagainya dapat disusun berdasarkan sekuens kronologis.
- b. *Sekuens kausal*. Masih berhubungan dengan sekuens kronologis adalah sekuens kausal. Siswa dihadapkan pada peristiwa-peristiwa atau situasi yang menjadi sebab atau pendahulu dari

- sesuatu peristiwa atau situasi lain. Dengan mempelajari dari sesuatu yang menjadi sebab atau pendahulu para siswa akan menemukan akibatnya. Menurut Rowentree (1974:75) “sekuens kausal cocok untuk menyusun bahan ajar dalam bidang meteorologi dan geomorfologi.”
- c. *Bidang struktural*. Bagian-bagian bahan ajar suatu bidang studi telah mempunyai struktur tertentu. Penyusunan sekuens bahan ajar bidang studi tersebut perlu disesuaikan dengan strukturnya. Dalam fisika tidak mungkin alat-alat optik, tanpa terlebih dahulu mengajarkan pemantulan dan pembiasan cahaya, dan pemantulan dan pembiasan cahaya tidak mungkin diajarkan tanpa terlebih dahulu mengajarkan masalah cahaya. Masalah cahaya, pemantulan-pembiasan, dan alat-alat optik tersusun secara struktural, (begitu pula keterampilan membaca Al-Qura'an tidak akan benar tanpa menguasai bagaimana mengucap *2*ijaiyyah secara fasikh).
  - d. *Sekuens logis dan psikologis*. Menurut sekuens logis bahan ajar dimulai dari bagian menuju pada keseluruhan, dari yang sederhana kepada yang kompleks, tapi menurut sekuens psikologis sebaliknya dari keseluruhan kepada bagian, dari yang kompleks kepada yang sederhana. Menurut sekuens logis bahan ajar disusun dari yang konkret kepada yang abstrak, dari-benda-benda kepada teori, dari fungsi kepada struktur, dari masalah bagaimana ke *2*da masalah mengapa.
  - e. *Sekuens spiral*, atau pokok bahasan tertentu. Dari topik atau pokok bahasan tersebut bahan diperluas dan diperdalam. Topik atau pokok bahasan tersebut adalah suatu yang populer dan sederhana, tetapi kemudian diperluas dan diperdalam dengan bahan yang lebih kompleks. *2*
  - f. *Rangkaian ke belakang*. (*backward chaining*), dalam sekuens ini mengajar dimulai dengan langkah terakhir dan mundur ke belakang. Contoh pemahaman yang bersifat ilmiah, meliputi 5 (lima) langkah, yaitu: (a) Pembatasan masalah, (b) Penyusunan hipotesis, (c) Pengumpulan data, (d) pengetesan hipotesis, (e) interpretasi hasil tes. Dalam mengerjakan mulai dengan langkah (e) kemudian guru menyajikan data tentang suatu masalah dari langkah (a), sampai (d), dan siswa diminta untuk membuat interpretasi mengadakan pengetesan hipotesis (d) da *2* seterusnya.
  - g. *Sekuens berdasarkan hierarki belajar*. Prosedurnya, tujuan-tujuan khusus pembelajaran dianalisis, kemudian dari satu hierarki urutan



bahan ajar untuk mencapai tujuan-tujuan tersebut. hirerarki tersebut menggambarkan urutan perilaku apa yang mula-mula harus dikuasai siswa, beturut-turut sampai dengan perilaku terakhir. Untuk bidang studi tertentu dan pokok-pokok bahasan tertentu hirerarki juga dapat mengikuti tipe-tipe belajar dari Gagne. Gagne (1970: 63-64) mengemukakan 8 (delapan) belajar yang tersusun secara hierarki mulai dari yang paling sederhana: (a) *signal teaching* (pembelajaran menggunakan simbol), (b) *stimulus-respons learning* (pembelajaran banyak memberikan stimulus dan respon), (c) *motor-chain learning* (pembelajaran disertai gerakan fisik/peragaan), (d) *principle learning* (pembelajaran disertai psinrip-prinsip tertentu), (e) *verbal association* (pembelajaran dimulai dari yang nyata), (d) *multiple discrimination* (pembelajaran membedakan hal-hal yang termasuk kompleks), (f) *concept learning* (pembelajaran disertai konsep-konsep yang abstrak), (g) *principle learning* (pembelajaran disertai prinsip-prinsip tertentu), dan (h) *problem-solving learning* (pembelajaran menuju pemecahan masalah).

Sebenarnya banyak kriteria penentuan bagaimana memilih content atau isi kurikulum (materi pelajaran) yang perlu diajarkan kepada siswa (namun tidak mungkin semuanya dijelaskan di sini). Oleh karena itu pemilihan materi pelajaran perlu dibedakan atau dipilih-pilih. Sebab kurikulum pada hakikatnya sebagaimana Nasution (1987: 96) menyatakan *a matter of choices* (kurikulum didasarkan pada pemilihan materi pelajaran). Berkenaan dengan pernyataan ini maka muncul pertanyaan bagaimana memilih materi pelajaran yang tepat? Jawabannya yang terpenting materi pelajaran itu adalah *actual* (cocok) dengan kebutuhan siswa sesuai tuntutan zaman yang selalu berkembang. Tanpa itu kurikulum mudah lapuk dan sekolah akan ditingalkan oleh pelanggan pendidikan misalnya siswa, masyarakat dan dunia kerja.

### 3. Komponen Metode

Setelah penentuan tujuan pembelajaran dan sekuens bahan ajar, sebelum mengupas komponen metode pembelajaran sebaiknya seorang guru perlu memahami hal-hal sebagai berikut untuk memperlancar proses belajar mengajar (aktivitas pembelajaran), yaitu:



#### **a. Sumber Belajar**

Makna sumber belajar berdasarkan paparan yang dikemukakan *Association for Education and Communication Technology* (AECT), bahwa yang dimaksud sumber belajar adalah segala sesuatu yang mendukung terjadinya proses belajar, termasuk sistem pelayanan, bahan pelajaran, dan lingkungan. Sumber belajar tidak hanya sebatas pada bahan dan alat, tetapi mencakup tenaga, biaya dan fasilitas (Susilana, 2007: 543). Sumbangan sumber belajar terhadap kemajuan belajar siswa misalnya Dale (1969) menyatakan bahwa hasil belajar melalui indera pandangan berkisar 75%, melalui indera dengar 13% dan melalui indera lainnya 12%. Bough (dalam chsin, 1986) yang mengemukakan bahwa kurang lebih 90% hasil belajar seseorang diperoleh melalui indera pandangan, dan 5% diperoleh melalui indera dengar, dan 5% melalui indera lainnya.

Kriteria memilih sumber belajar: (a) ekonomis, (b) praktis dan sederhana, (c) bersifat fleksibel, (d) menunjang tujuan pembelajaran. Kriteria berdasarkan tujuan: (a) sumber belajar untuk meningkatkan motivasi, (b) sumber belajar untuk mendukung kegiatan belajar-mengajar, (c) sumber belajar untuk memudahkan memecahkan masalah, (d) sumber belajar sebagai alat, metode, atau strategi penyampaian pesan. Strategi penggunaan sumber belajar: (a) mengidentifikasi karakteristik sumber belajar yang akan digunakan, (b) sumber belajar yang akan digunakan sesuai dengan tujuan pembelajaran, (c) sumber belajar digunakan disesuaikan dengan kemampuan guru, (d) sumber belajar yang digunakan disesuaikan dengan kebutuhan siswa.

Sebagai misal sumber belajar praktis dan ekonomis yang sering dilupakan oleh sekolah, tetapi sebenarnya efektif untuk dijadikan khazanah keilmuan siswa sebagai sumber belajar. Misalnya saja pemeliharaan lingkungan sekolah. Lingkungan sekolah yang ditata dengan bersih dan indah, misalnya di depan kelas ditanami berbagai pohon bunga, dan di sekeliling sekolah ditanami berbagai pepohonan yang rindang lagi sejuk. Setiap seminggu atau pada hari-hari tertentu sesekali guru bersama siswa menata (menyiram, memupuk, membasmi hama, menghiasinya, dll). Menanam pohon bunga dan pepohonan itu sebenarnya sebagai realisasi sekolah menanamkan kecintaan atau aktualisasi pembelajaran Pendidikan Lingkungan Hidup/PKLH kepada siswa. Pembelajaran PKLH di sekolah sangat bermanfaat sebagai sumber belajar untuk meningkatkan sikap kepedulian para siswa mencintai

lingkungan yang semakin hari semakin gersang akibat pepohonan banyak ditebang oleh orang-orang yang tidak bermoral.

#### **b. Media Belajar**

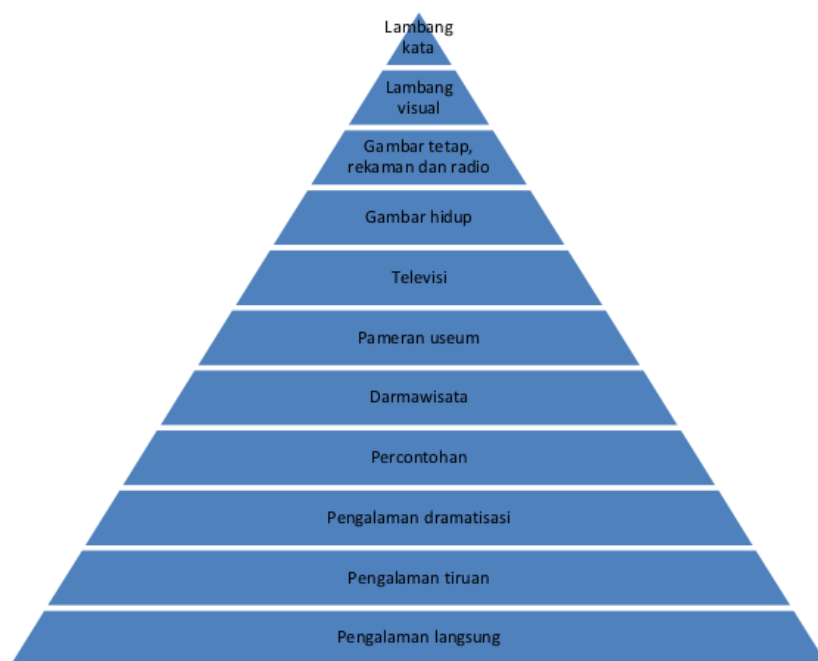
Salah satu sumber belajar selain buku-buku yang sering digunakan untuk mencapai keberhasilan tujuan pendidikan siswa adalah media belajar. Media belajar berperan penting dalam meningkatkan prestasi belajar siswa di berbagai jenjang pendidikan mulai pendidikan dasar sampai perguruan tinggi, bahkan di tempat-tempat pendidikan prajabatan pun media belajar banyak digunakan. Media belajar tadinya hanya sebagai alat bantu untuk mengkomunikasikan materi pelajaran oleh guru kepada siswanya, akan tetapi pada pertengahan abad ke-20 berdasarkan hasil penelitian menunjukkan bahwa pembelajaran yang menggunakan media dapat mengikis “verbalisme” (menguasai pelajaran hanya permukaannya saja). Hal inilah yang mendorong banyak digunakannya audio visual sebagai bagian integral dalam proses pembelajaran.

Rowntree dalam Sukmadinata (2005: 109) mengelompokkan media mengajar menjadi lima macam dan disebut Model, yaitu *Interaksi lisan, realita, pictorial, simbol tertulis, dan rekaman suara*.

1. *Interaksi insani*. Media ini merupakan komunikasi langsung antara dua orang atau lebih. Dalam komunikasi tersebut kehadiran suatu pihak secara sadar atau tidak sadar mempengaruhi perilaku yang lainnya. Terutama kehadiran guru mempengaruhi perilaku siswa atau siswanya. Interaksi insani dapat berlangsung melalui komunikasi verbal atau nonverbal. Komunikasi yang bersifat verbal memegang peranan penting, terutama dalam perkembangan segi kognitif siswa. Untuk pengembangan segi-segi afektif, bentuk-bentuk komunikasi nonverbal seperti: penampilan fisik, rona muka, gerak-gerik, sikap, dan lain-lain lebih memegang peranan penting sebagai contoh-contoh nyata. Interaksi insani dalam berbagai metode mengajar tidak selalu sama. Intensitas interaksi insani dalam metode ceramah lebih rendah dibanding dengan metode diskusi, permainan, simulasi, sosiodrama, dan lain-lain.
2. *Realita*. Realita merupakan bentuk perangsang nyata seperti orang-orang, binatang, benda-benda, peristiwa, dan sebagainya yang diamati siswa. Dalam interaksi insani siswa berkomunikasi dengan orang-orang, sedangkan dalam realita orang-orang tersebut hanya menjadi obyek pengamatan, obyek studi siswa.

3. *Pictorial*. Media ini menunjukkan penyajian berbagai bentuk variasi gambar dan diagram nyata ataupun simbol, bergerak atau tidak, dibuat di atas kertas, film, kaset, dan media lainnya. Media *pictorial* mempunyai banyak keuntungan karena hampir semua bentuk, ukuran, kecepatan, benda, makhluk, dan peristiwa dapat disajikan dalam media ini. Juga penyajian dapat bervariasi dari bentuk yang paling sederhana seperti sketsa dan bagan sampai dengan yang cukup sempurna seperti film bergerak yang berwarna dan bersuara, atau bentuk-bentuk animasi yang disajikan dalam video atau komputer.
4. *Simbol tertulis*. Simbol tertulis merupakan media penyajian informasi yang paling umum, tetapi efektif. Ada beberapa media simbol tertulis seperti buku teks, buku paket, paket program belajar, modul, dan majalah-majalah. Penulisan simbol-simbol tertulis biasanya dilengkapi dengan media *piktorial* seperti gambar-gambar, bagan, grafik, dan sebagainya.
5. *Rekaman suara*. Berbagai bentuk informasi dapat disampaikan kepada anak dalam bentuk rekaman suara. Rekaman suara dapat disajikan secara tersendiri atau digabungkan dalam bahasa cukup efektif.

Dale (1969) mengemukakan 12 macam media mengajar atau *audio visual aid*, yang disebut *Cone of Experince* atau *krucut pengalaman*. Berikut ini ditampilkan gambar 2.5. *Krucut Edgar Dale* diadaptasi dari Susilana (2007), yaitu:



Gambar 4.5. Krucut Edgar Dale

### c. Metode Pembelajaran

Kemampuan seorang guru memilih metode mengajar untuk mentransformasikan materi pelajaran kepada siswa sangat menentukan tercapainya tujuan pendidikan, akan tetapi mengingat metode mengajar banyak, oleh karena itu guru dituntut lebih cermat memilih metode-metode mengajar yang begitu banyak itu; sebab tidak ada metode mengajar yang paling baik semuanya tergantung kepada sejauhmana profesionalisme guru. Seorang guru sebagai pendidik dan pengajar harus fleksibel (tidak kaku) menggunakan metode pembelajaran sesuai konteks kebutuhan siswa, dan karakteristik pelajaran sebab implementasi kurikulum *actual* (kegiatan belajar mengajar) di dalam kelas kompleks, artinya banyak variabel yang terkait yang mempengaruhi keberhasilan belajar siswa. Sekurang-kurangnya guru sebagai pendidik dan pengajar sebelum proses pembelajaran dimulai memperhatikan hal-hal sebagai berikut: (a) harus mengetahui media yang relevan yang akan digunakan, (b) memahami minat siswa, (c) memahami kemampuan berpikir siswa sesuai usia tahap-tahap perkembangan kognitif, (d) kultur siswa, dan (e) kedalaman materi pelajaran yang akan diajarkan kepada siswa

sehingga pelajaran tersebut benar-benar bermanfaat bagi kehidupan siswa kini dan masa depan, termasuk evaluasi.

Metode pembelajaran yang digunakan harus lebih mengutamakan pengalaman belajar yang mendorong pengkajian (*inquiry*) dan rasa ingin tahu siswa, bukan pertanyaan yang bisa ditemukan di dalam kelas tradisional, yaitu pertanyaan yang mengharap jawaban “benar” atau “salah”. Seharusnya bentuk pertanyaan yang muncul dalam proses belajar mengajar dapat menunjang pendidikan siswa mampu berpikir kritis dan kemampuan melakukan pengkajian untuk mengungkap penyebab terjadinya suatu masalah dalam kehidupan siswa. Sudjana (1988: 7) mengungkapkan proses belajar mengajar harus mengaktifkan siswa, bukan pada guru (*teacher centered*). Artinya, siswa harus lebih aktif melakukan berbagai kegiatan belajar dibandingkan dengan aktivitas guru. Guru dalam proses pembelajaran memperlakukan siswa sebagai subyek pendidikan. Misalnya siswa sebagai subyek pendidikan, ia yang aktif mengolah pelajaran, sedangkan guru sebagai pembimbing dan atau teman belajar, fasilitator, dan berlaku sebagai motivator, jika siswa mengalami kesulitan belajar.

Barangkali dapat disetujui bahwa kegiatan-kegiatan belajar yang sesuai dengan tuntutan ini adalah metode: diskusi, dialog, demonstrasi, eksperimen, dan atau menurut John Dewey belajar sambil melakukan (*learning by doing*), *discovery*, dan lain sebagainya. Salah satu metode pembelajaran yang kiranya relevan lebih banyak mengaktifkan siswa belajar adalah metode *discovery*, metode ini bahan pelajaran tidak disajikan dalam bentuk akhir atau bentuk jadi, siswa dituntut untuk melakukan berbagai kegiatan menghimpun informasi, membandingkan, mengkatagorikan, menganalisis, mengintergrasikan, meorganisasikan bahan serta membuat kesimpulan-kesimpulan. Melalui kegiatan-kegiatan tersebut siswa akan menguasai, menerapkan, serta menemukan hal-hal yang bermanfaat bagi dirinya.

Selain itu, metode pembelajaran untuk lebih menggairahkan aktivitas belajar siswa adalah metode kasih sayang. Artinya, karakter guru ketika mengajar sebagai pembimbing bukan seperti jaksa penuntut hukum benar dan salah, guru menebarkan kasih sayang kepada semua siswa. Salah satu sebab mengapa Rasulullah SAW berhasil mendidik umatnya disebabkan beliau menghormati dan menjunjung tinggi nilai-nilai kemanusiaan misalnya kasih sayang



(humanis). Hal ini dinyatakan dalam firman Allah SWT sebagai berikut.

*"Maka disebabkan rahmat Allah-lah kamu berlaku lemah lembut terhadap mereka. Sekiranya kamu bersikap keras dan berhati kasar, tentulah mereka menjauhi dirimu (QS., 3:159)."* Secara tersirat metode pelajaran yang dapat diambil dari ayat ini: (a) pembelajaran menekankan sikap lemah lembut atau kasih sayang, (b) larangan bagi guru memperlakukan siswa berlaku angkuh dan kasar, (c) guru perlu memiliki hati yang sabar, saleh dan penyayang dalam menghadapi perilaku siswa yang berbeda-beda.

Firman Allah SWT terkait dengan metode pembelajaran: *"Ajaklah mereka ke jalan Tuhanmu dengan hikmah (bijaksana), dan apabila mereka menolak, maka hadapi dengan cara yang sebaik-baiknya."* Pelajaran yang dapat dipetik dari ayat ini (a) metode pembelajaran dilakukan dengan cara bijaksana, (b) interaksi guru dengan siswa dilakukan secara dialog, (c) guru menghadapi siswa harus mampu menjamah perasaan dan alam pikiran siswa.

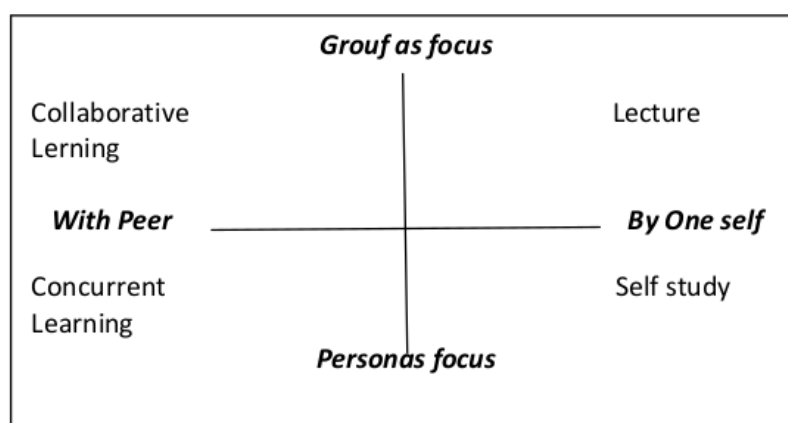
Dengan prinsip-prinsip tersebut memperlakukan siswa mengacu pada konsep kurikulum humanistik (penuh kasih sayang, arif dan bijaksana, penuh perhatian, memperlakukan siswa tidak diskriminatif, dengan demikian mereka belajar tidak merasa dipaksa bahkan merasa senang.

#### **d. Memilih Model Pembelajaran**

Interaksi edukatif yang melibatkan guru dan siswa tidak dalam keadaan vakum, melainkan dalam situasi yang saling mempengaruhi (guru mempengaruhi siswa, dan siswa mempengaruhi guru, juga sumbangan pengaruh dari materi, metode, media dan keadaan lingkungan sekitar). Kompleksitas proses edukatif ini sangat memerlukan model pembelajaran sebagai salah satu alat untuk mencapai tujuan pendidikan siswa. Berikut ini akan dikemukakan salah satu model pembelajaran yang dipandang cukup komprehensif yang dikemukakan oleh Ernest Chang dan Don Simpson (dalam Surya, 2003: 60) dengan nama *"The Circle of Learning: Individual and Group Process."* Lebih jauh Surya menjelaskan bahwa model ini merupakan pengembangan dari model pembelajaran tradisional yang lebih banyak menekankan pada tanggung jawab individual dalam proses pembelajaran. Menurut model ini pembelajaran dapat berlangsung tidak hanya tanggung jawab individual, akan tetapi dalam bentuk kolaboratif dalam proses kehidupan kelompok. Model ini mendasarkan pada paradigma



hubungan antara aktivitas dan orientasi. Dalam berlangsungnya pembelajaran ada dua dimensi, yaitu *dimensi aktivitas pembelajaran* dan *dimensi orientasi proses*. Dari dimensi-dimensi pembelajaran ada aktivitas pembelajaran yang dilakukan oleh dirinya sendiri di satu pihak, dan ada aktivitas pembelajaran bersama kelompok sebaya. Dari dimensi orientasi proses, ada proses pembelajaran orang sebagai fokus, dan ada proses pembelajaran kelompok sebagai fokus. Hubungan dua dimensi itu menghasilkan empat pola pembelajaran, yaitu: (a) *traditional lectures* atau ceramah tradisonal, (b) *self study* atau belajar sendiri, (c) *concurrent learning* atau pembelajaran bersama, (d) *collaborative learning* atau pembelajaran kolaboratif. Gambar 4.6. sebagai Model Pembelajaran *The Circle of Learning*. Untuk lebih jelas model *The Circle of Learning* dapat dilihat dalam bagan berikut ini:



Gambar 4.6. Model Circle of Learning

Kategori model pembelajaran tersebut memiliki sejumlah dimensi yang saling terkait, sehingga berkembang menjadi satu bentuk lingkaran dengan berbagai karakteristik. Adapun dimensi-dimensinya adalah: hubungan antara pribadi, lingkungan pembelajaran, isi pengetahuan, dukungan teknologi, dan dimensi sosiologis. Hubungan semua dimensi dengan kategori model pembelajaran dapat digambarkan dalam tabel di bawah ini.

Tabel 4.2  
Dimensi-dimensi Pembelajaran

| Dimension of Learning   | Self Study               | Lectures                   | Collaborative Learning        | Concurrent Learning      |
|-------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Interpersonal dimension | Focus on own Thought     | Listening                  | Cooperative                   | Participatory            |
| Learning Environment    | Self-Directed Prosesst   | Led by Lecture             | Concensus seeking             | Open Forum               |
| Knowledge Current       | Reflection & Integration | Speaker Imparts Knowledge  | Group consensus Shared values | Perspective of Others    |
| Technological Support   | Interactive Multimedia   | Simulating Recordrd videos | Group decision support system | Computer comferencing    |
| Sociological Learning   | Self-Respect Authonomy   | Authority Autocracy        | Shared values Community       | Mutual Respect Democracy |

Gambaran dimensi-dimensi model pembelajaran di atas yakni sebagai berikut:

- **Lecturers (ceramah)**  
Salah satu strategi pembelajaran dalam model ini dilakukan dengan mengikuti ceramah dari pihak pendengar. Ciri utamanya ialah: mendengarkan penjelasan pengajar, kegiatan dalam lingkungan dikendalikan oleh pengajar. Pengetahuan yang diperoleh tergantung penangkapan pembicaraan pengajar, sedikit didukung teknologi, dan berlangsung dalam suasana otoriter. Model ini sering dipandang dengan model tradisional dan kurang memberikan kesempatan pemberdayaan secara positif terhadap pembelajar. Untuk suasana masa kini, model ini dipandang kurang tepat, kecuali apabila dikombinasikan dengan model pendekatan lainnya yang lebih inovatif.
- **Self-Study (belajar sendiri)**  
Dalam model ini strategi pembelajaran dilakukan secara sendiri oleh pembelajar dalam keseluruhan aktivitasnya. Model ini memiliki ciri-ciri: berfokus pada pemikiran sendiri, prosesnya diarahkan sendiri, isi pengetahuan yang berupa refleksi dan integrasi, dengan menggunakan multimedia, di atas penghargaan diri secara otonom. Model pembelajaran seperti ini menuntut adanya disiplin diri yang kuat dari pihak pembelajar karena harus mengatur dirinya sendiri secara terarah.

- ***Concurrent Learning* (pembelajaran bersama)**

Dalam model ini, pada dasarnya pembelajaran dilakukan atas dasar tanggung jawab pembelajar secara sendiri, namun dalam suasana bersamaan/belajar bersama (*cooperative*) dengan yang lain dan saling berintegrasi baik langsung maupun tidak langsung. Ciri utama model ini adalah: dilakukan secara partisipatif, dalam satu forum terbuka, dalam suasana saling menghargai satu dengan lainnya, materi yang berbeda dalam perspektif masing-masing, dan suasana demokratis dengan dukungan teknologi.

- ***Pembelajaran Kolaboratif***

Dalam model ini, pembelajaran dilakukan dalam bentuk kolaboratif atau kerjasama yang saling membantu antara pembelajar dalam bentuk tim. Karakteristik utama model ini ialah: dilakukan melalui satu bentuk kerjasama, untuk mendapatkan konsensus adanya berbagai dan saling memahami nilai, adanya keputusan yang dibuat bersama. Model ini akan banyak manfaatnya dengan mengembangkan suasana demokratis yang didasari nilai-nilai bersama dan saling menghormati untuk mencapai keputusan bersama.

#### **4. Komponen Evaluasi**

Komponen evaluasi dibatasi hanya pada penilaian hasil belajar ketiga ranah, yaitu ranah kognitif, afektif dan psikomotor. Penilaian ranah kognitif dapat dilakukan dengan cara tes “formatif” dan “sumatif”. Tes *formatif* terutama digunakan untuk memperbaiki proses belajar mengajar dan membantu mengatasi kesulitan-kesulitan belajar siswa, termasuk tes penguasaan materi pelajaran tiap pokok bahasan tertentu setelah diajarkan oleh guru. Atau dengan kata lain tes formatif disamakan dengan ulangan harian.

Sedangkan penilaian hasil belajar *sumatif* lebih luas dari penilaian tes formatif. Tes *sumatif* ditujukan untuk menilai penguasaan siswa terhadap pelajaran yang lebih luas, sebagai usaha belajar dalam jangka waktu yang cukup lama, satu semester, satu tahun atau selama jenjang pendidikan. Atau dengan kata lain tes sumatif disebut juga ulangan umum (Nitko, 1996: 8).

Sementara itu Arikunto (1986: 28) menambahkan pentingnya tes diagnostik, yaitu suatu tes yang digunakan untuk mengetahui kelemahan-kelemahan siswa sehingga berdasarkan kelemahan-kelemahan tersebut dapat dilakukan pemberian perlakuan yang tepat. Maksud diadakan tes ini adalah untuk mengukur tingkat

penguasaan pengetahuan dasar untuk dapat memberikan pengetahuan lanjutannya. Pengetahuan dasar ini bisa disebut dengan pengetahuan bahan prasarat (*pre-requisite*). Tes diagnostik ini digunakan dalam konteks KTSP untuk mengembangkan potensi peserta didik sesuai kemampuan yang mereka miliki. Bagi siswa yang termasuk pandai (sesuai KKM yang ditentukan sekolah), mereka diberi perlakuan dengan menambah jam belajar misalnya diberi tugas belajar di perpustakaan atau diberi pelajaran melalui mengerjakan soal dari buku tertentu. Sedangkan bagi siswa di bawah KKM (Kriteria, Ketuntasan, Minima) mereka tetap menerima bimbingan belajar dari guru baik secara individual, ataupun kelompok.

Untuk mengevaluasi keberhasilan afektif siswa dilakukan dengan cara menyebarkan angket (quesioner). Siswa mengisi sejumlah pernyataan terkait dengan nilai-nilai, moral (perbuatan baik dan tidak baik), spiritual (ketaatan beribadah), dan kegiatan sosial (tanggung jawab, kejujuran, sopan santun), dan sebagainya. Berdasarkan angket yang diisi oleh siswa akan terlihat perilaku afektif secara hirarkhi.

Mengevaluasi kemajuan keterampilan psikomotor dilakukan dengan cara observasi (memberi *ceklist* setiap keterampilan yang dilakukan siswa yang dipandang tetap/benar melakukan suatu aktivitas tertentu) ketika siswa melakukan kegiatan. Misalnya kegiatan di labolatorioium, olah laraga, perbengkelan, dan masih banyak cara yang lainnya.

## **B. Desain Kurikulum**

Kata desain (*design*) secara sederhana rancangan, pola atau model. Mendesain kurikulum berarti menyusun rancangan atau model kurikulum sesuai dengan misi dan visi sekolah. Tugas dan peran seorang perancang (*designer*) kurikulum, sama dengan seorang arsitek. Sebelum menentukan bahan dan cara mengkonstruksi bangunan terlebih dahulu seorang arsitek harus merancang model bangunan yang akan dibangun. Lebih jelasnya desain kurikulum diadaptasi dari Fred Percival dan Henry Ellington (1984) mengemukakan bahwa *desain kurikulum* adalah pengembangan proses perencanaan, validasi, implementasi dan evaluasi kurikulum. Selanjutnya, Saylor mengungkapkan 8 (delapan) prinsip sebagai acuan dalam mendesain kurikulum.

## 1. Prinsip-prinsip Desain Kurikulum

- a. Desain kurikulum harus memudahkan mendorong seleksi serta pengembangan semua jenis pengalaman belajar yang esensial bagi pencapaian prestasi belajar, sesuai dengan hasil yang diharapkan;
- b. Desain memuat berbagai pengalaman belajar yang bermakna dalam rangka merealisasikan tujuan-tujuan pendidikan, khususnya bagi kelompok siswa yang belajar dengan bimbingan guru;
- c. Desain harus memungkinkan dan menyediakan peluang bagi guru untuk menggunakan prinsip-prinsip belajar dalam memilih, membimbing, dan mengembangkan berbagai kegiatan belajar di sekolah;
- d. Desain harus memungkinkan guru untuk menyesuaikan pengalaman dengan kebutuhan, kapasitas, dan tingkat kematangan siswa;
- e. Desain harus mendorong guru mempertimbangkan berbagai pengalaman belajar anak yang diperoleh di luar sekolah dan mengaitkannya dengan kegiatan belajar di sekolah;
- f. Desain harus menyediakan pengalaman belajar yang berkesinambungan, agar kegiatan belajar siswa berkembang sejalan dengan pengalaman terdahulu dan terus berlanjut pada pengalaman berikutnya;
- g. Kurikulum harus didesain agar dapat membantu siswa mengembangkan watak, kepribadian, pengalaman, dan nilai-nilai demokrasi yang menjiwai kultur, dan
- h. Desain kurikulum harus realistis, layak, dan dapat diterima, (Hamalik, 2007:194).

2  
Berdasarkan definisi ini, desain kurikulum menyangkut pola pengorganisasian unsur-unsur atau komponen kurikulum. Penyusunan desain kurikulum dapat dilihat dari dua dimensi, yaitu dimensi horisontal dan vertikal. Dimensi horisontal berkenaan dengan penyusunan dari lingkup isi/materi kurikulum. Susunan lingkup ini sering diintegrasikan dengan proses belajar dan mengajarnya. Dimensi *vertikal* menyangkut penyusunan sekuens (urutan) bahan berdasarkan urutan tingkat kesukaran, Yulaelawati, (2004:36) mengemukakan cara menyusun bahan pelajaran sesuai tingkat-tingkat kesukarannya, yaitu:

1. Dari yang mudah ke yang sulit;
2. Dari yang sederhana ke yang rumit;

3. Dari yang konkret ke yang abstrak;
4. Dari yang tunggal ke majemuk;
5. Dari terapan ke akademik;
6. Dari yang rinci ke yang luas atau umum;
7. Dari permukaan ke yang lebih mendalam;
8. Dari bagian-bagian menuju ke yang lengkap;
9. Mulai dari dasar diteruskan ke yang lanjutan, dan seterusnya.

## 2. Desain Kurikulum

Desain kurikulum sekurang-kurangnya dikenal tiga pola, yaitu:

- a. *Subject centred design*, suatu desain kurikulum yang berpusat pada bahan pelajaran.
- b. *Learner centered design*, suatu desain kurikulum yang berpusat pada peranan siswa.
- c. *Problem centered design*, desain kurikulum yang berpusat pada pemecahan masalah-masalah yang dihadapi dalam masyarakat (Nasution, 1986; Sukmadinta, 2006; Hamalik, 2007).

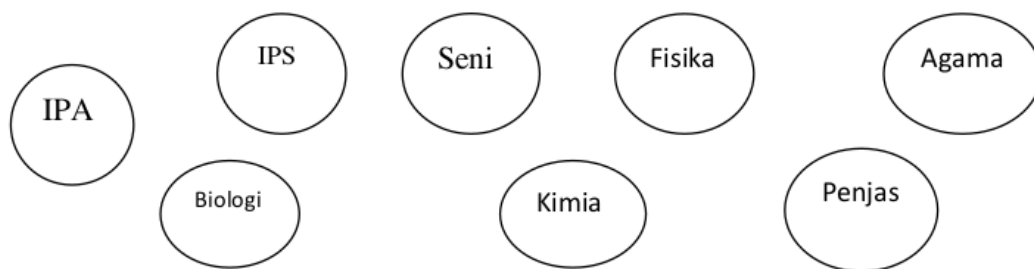
### 1. Subject Centred Design

#### a. *Subject centred design curriculum*

*Subject centred design curriculum* (kurikulum yang berpusat pada mata pelajaran), bentuk kurikulum ini yang paling tua dari konsep pendidikan klasik (Perennialisme dan Esensialisme), tetapi masih populer digunakan hingga sekarang ini. Kurikulum ini menekankan pengetahuan, nilai-nilai (*values*), dan warisan budaya masa lalu, dan berupaya untuk mewariskannya kepada generasi berikutnya.

Ciri terpenting kurikulum ini, mata pelajaran-mata pelajaran terpisah-pisah tidak saling terkait satu sama lain dan atau tidak mempunyai kaitan sama sekali, sehingga banyak mata pelajaran menjadi sempit ruang lingkupnya. Setiap guru hanya bertanggung jawab pada mata pelajaran yang diajarkannya. Kalaupun mata pelajaran diberikan oleh guru yang sama, maka hal itu juga dilaksanakan secara terpisah-pisah, maka kurikulum ini dinamakan *sparated subject curriculum* atau *isolated curriculum*. Bentuk kurikulum ini dapat diperhatikan pada gambar 4.7.





**1** Gambar 4.7. Desain kurikulum berpusat pada mata pelajaran

Gambar di atas, menunjukkan semakin jauh atau terpisah antara pelajaran yang satu dengan pelajaran yang lainnya semakin tidak ada hubungan. Mengingat pelajaran itu terpisah-pisah, guru mengajar hanya pada mata pelajaran tertentu saja, termasuk siswa menguasai pelajaran tidak ada hubungannya dengan pelajaran yang lainnya atau terpisah-pisah. Tidak jarang siswa hanya menyukai satu pelajaran tertentu dan pelajaran lainnya diabaikan (tidak diminati). Implementasi kurikulum ini memberi dampak terjadinya spesialisasi disiplin ilmu. Desain kurikulum ini berlaku di sekolah menengah atas (SMA) dan sekolah menengah kejuruan (SMK), termasuk di Perguruan Tinggi (PT).

Lebih rinci kekurangan atau kelemahan **2** bentuk kurikulum ini adalah:

- 1) Kurikulum memberikan pengetahuan terpisah-pisah, satu terlepas dari yang lainnya.
- 2) Isi kurikulum diambil dari masa lalu, terlepas dari kejadian-kejadian, dan tuntutan yang terjadi pada masa kini (modern).
- 3) Isi kurikulum berorientasi mengembangkan keterampilan berpikir (kognitif) tingkat hapalan, sementara ranah afektif dan psikomotor terabaikan.
- 4) Kurikulum kurang memperhatikan minat, kebutuhan dan pengalaman belajar siswa.
- 5) Pembelajaran dilakukan secara ekspositori (menjejali otak siswa dengan berbagai **3** pengetahuan), sehingga peran guru lebih aktif (*teacher centered*), sementara siswa hanya menerima apa yang diajarkan oleh guru.
- 6) Evaluasi hanya dilihat seberapa tinggi kemampuan siswa menjawab soal ulangan (Sukmadinata, 2005: 115).

Meskipun ada kelemahan-kelemahan di atas, bentuk desain kurikulum ini mempunyai beberapa kelebihan. Karena kelebihan-

kelebihan itulah maka kurikulum ini masih populer digunakan baik pada jenjang Sekolah Menengah atau Perguruan Tinggi/ Universitas.

- 1) Karena bentuk kurikulum ini diambil dari masa lalu, maka nilai-nilai budaya yang positif tetap abadi dan digunakan oleh generasi berikutnya.
- 2) Karena bentuk kurikulum diambil dari ilmu-ilmu yang sudah tersusun secara logis, maka penyusunannya cukup mudah.
- 3) Karena bentuk kurikulum ini sudah dikenal sejak lama, misalnya oleh para pengambil kebijakan pengembang kurikulum tingkat pusat (pemerintah terkait), termasuk sekolah, guru-guru, dan orang tua sehingga lebih mudah untuk dilaksanakan.
- 4) Bentuk ini memudahkan siswa untuk mengikuti pendidikan lebih lanjut sampai ke Perguruan Tinggi, sebab Perguruan Tinggi umumnya menggunakan kurikulum ini (Sukmadinata, 2005: 115).

#### **b. Correlated Curriculum**

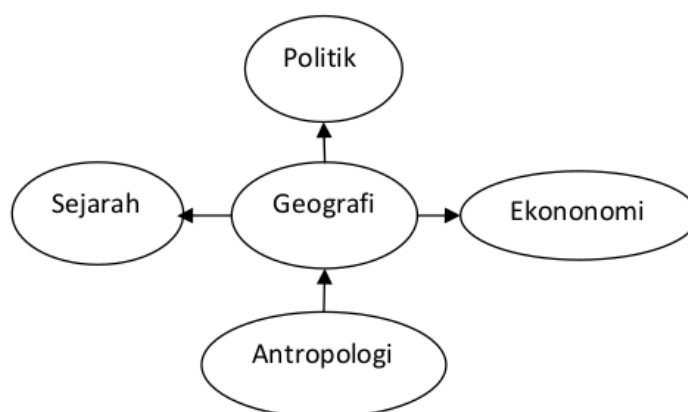
Berbagai permasalahan sosial, politik, ekonomi, penggunaan senjata nuklir, degradasi moral dan spiritual dikalangan orang-orang dewasa, para pelajar dan sebagainya. Kompleksitas permasalahan tidak bisa diselesaikan oleh satu mata pelajaran tertentu secara terspesialisasi sebagaimana dianut desain "*sparated subject curriculum* atau *isolated curriculum*". Desain kurikulum terpisah-pisah (*isolated curriculum*) seperti kaca mata kuda, memandang hanya ke depan sementara pepohonan di kanan dan di kiri tidak terlihat. Artinya, penyelesaian masalah yang dihadapi manusia (siswa) tidak bisa diselesaikan hanya oleh satu pelajaran, melainkan akan terkait dengan pelajaran lainnya.

Berdasarkan pertimbangan di atas, para ahli kurikulum mengupayakan bahwa kurikulum selain mengutamakan *sparated subject curriculum*, juga perlu melakukan *correlated curriculum*, bentuk kurikulum ini mata pelajaran tidak disajikan secara terpisah-pisah, akan tetapi mata pelajaran-mata pelajaran yang memiliki kedekatan atau mata pelajaran sejenis dikelompokkan sehingga menjadi satu bidang studi (*broadfield*). Misalnya, pelajaran Geografi, Sejarah, Ekonomi dikelompokkan dalam bidang studi IPS. Mata pelajaran Biologi, Kimia, Ilmu Alam, dan Kesehatan dikelompokkan menjadi bidang studi IPA. Demikian pula pelajaran Sejarah Islam, Fiqih, Akidah-Akhlak, Qur'an-Hadits disatukan menjadi PAI untuk di SD, Sekolah Menengah, dan Perguruan Tinggi Umum. Bahasa, peleburan dari mata pelajaran membaca, tata bahasa, menulis, mengarang, menyimak dan pengetahuan bahasa. Matematika, peleburan dari

berhitung, aljabar, ilmu ukur, sudut, ruang, bidang, statistik. Desain *correlated curriculum* dapat dilihat banyak digunakan di sekolah menengah pertama (SMP/MTs).

Mengkorelasikan bahan atau materi kurikulum (mata pelajaran) dapat dilakukan dengan beberapa pendekatan, yaitu: *pendekatan struktural*, *pendekatan fungsional*, dan *pendekatan daerah (interfield)*, yang masing-masing mempunyai penekanan sendiri, kemudian antara ketiganya hanya berbeda secara gradual saja.

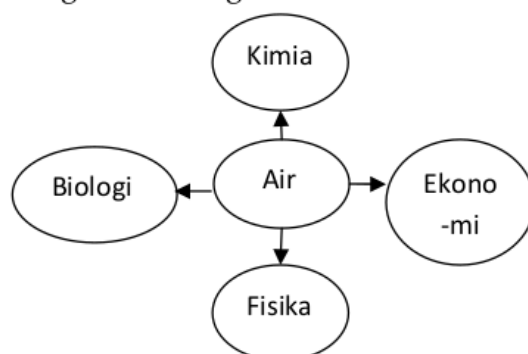
1) *Pendekatan struktural*, dalam pendekatan kajian suatu pokok bahasan ditinjau dari beberapa mata pelajaran sejenis. Seperti misalnya, kajian suatu topik tentang Geografi tidak semata-mata ditinjau dari sudut Geografi saja, akan tetapi ditinjau dari Sejarah, Ekonomi, Politik, dan Antropologi, dan lain-lain. Berbagai disiplin yang dipelajari tersebut tentu saja berada dalam satu bidang studi yang sama, dalam hal ini Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS). Gambaran pendekatan struktural dapat dilihat berikut ini. Gambar 4.8. Pendekatan struktural.



Gambar 4.8. Kurikulum pendekatan struktural

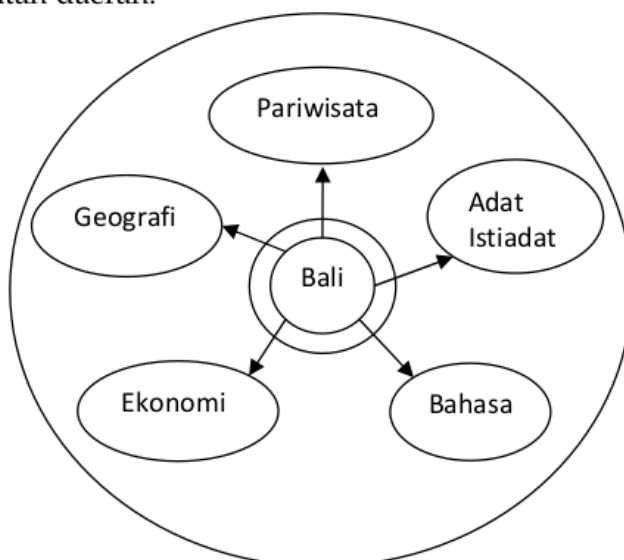
2) *Pendekatan fungsional*, bertitik tolak dari suatu *masalah* tertentu dalam masyarakat atau lingkungan sekolah. Masalah yang dipilih dan akan dipelajari tersebut adalah berbagai masalah yang berfungsi dan bermakna bagi kehidupan manusia (siswa). Berdasarkan masalah tersebut, dipelajarilah aspek-aspek dari berbagai disiplin yang berada dalam satu bidang studi yang sama, yang dinilai relevan dengan masalah yang sedang dipelajari. Sebagai contoh, misalkan kita ambil sebuah masalah tentang "Air". Berdasarkan masalah ini, akan dipelajari aspek kimia, biologi, atau fisiologi, aspek ilmu alam, dan aspek lainnya yang

terkait dengan permasalahan “Air” tersebut. Gambar 4.9. pendekatan fungsional sebagai berikut.



Gambar 4.9. Kurikulum pendekatan fungsional

- 3) *Pendekatan daerah*, pendekatan ini, bertitik tolak dari pemilihan suatu daerah tertentu sebagai subyek pelajaran. Berdasarkan daerah tersebut kemudian dipelajari aspek geografi, ekonomi, agama, antropologi, adat istiadat, bahasa, dan aspek lainnya. Aspek-aspek ini tentu saja terkait dengan daerah tersebut dan berada dalam bidang studi yang sama. Misalnya dalam pelajaran IPS, dapat dipilih daerah Kalimantan, Bali atau daerah-daerah lainnya. Kemudian dibuatlah perencanaan berbagai aspek, seperti geografis daerah Bali, adat istiadat daerah Bali, ekonomi pariwisata daerah Bali, bahasa penduduk Bali, dan sebagainya. Pendekatan tersebut digambarkan berikut ini. Gambar 4.10. Pendekatan daerah.



Gambar 4.10. Kurikulum pendekatan daerah

Dewasa ini, jenis pendekatan interdisipliner sedang dikembangkan dalam pembinaan kurikulum di sekolah-sekolah kita dalam bentuk kurikulum korelasi (*correlated curriculum*) yang menekankan pada bidang studi, seperti yang kita kenal dalam kurikulum tahun 1975, kurikulum 2004 (KBK), dan 2006 (KTSP).

Nurdin (2005:46-47) mengemukakan kelebihan dan kekurangan bentuk *broad field curriculum*, adapun kelebihan kurikulum tersebut, antara lain:

- a) Menunjukkan adanya integrasi pengetahuan kepada siswa, dimana pelajaran yang disajikan disorot dari berbagai bidang dan disiplin ilmu,
- b) Dapat menambah *interest* (rasa senang) dan minat siswa terhadap adanya hubungan antara berbagai bidang studi.
- c) Pengetahuan dan pemahaman siswa akan lebih bulat atau utuh, sebab penjelasan dan uraiannya dari berbagai bidang studi.
- d) Adanya kemungkinan untuk menggunakan ilmu pengetahuan lebih fungsional.
- e) Lebih mengutamakan pemahaman dari prinsip-prinsip pengetahuan (*knowledge*) dan penguasaan fakta-fakta.

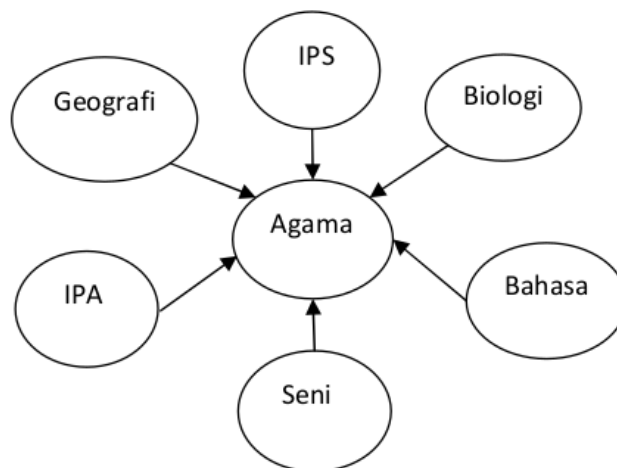
Disamping kelebihan-kelebihan, *Broad field* ini juga mempunyai beberapa kelemahan, antara lain:

- a) Pengetahuan yang diberikan kurang mendalam, dan kurang sistematis pada berbagai mata pelajaran.
- b) Urutan penyusunan dan penyajian bahan tidak logis dan sistematis.
- c) Kebanyakan di antara guru kurang menguasai antara disiplin ilmu, sehingga dapat mengaburkan pemahaman siswa.
- d) Banyak menuntut sarana belajar yang memadai (buku-buku, laboratorium, alat peraga, media elektronika), dan sebagainya.

### c. **Integrated Curriculum**

Desain *integrated Curriculum* (kurikulum terpadu), tidak lagi menampakkan nama-mana bidang studi atau mata pelajaran. Semua bidang studi atau mata pelajaran itu tidak lepas atau terpisah-pisah satu dengan lainnya, dan tidak ada pembatas satu sama lain. Pelajaran dirancang mengacu pada topik-topik tertentu. Biasanya bentuk kurikulum semacam ini dilaksanakan melalui pelajaran unit, dimana suatu unit mempunyai tujuan yang mengandung makna bagi siswa yang dituangkan dalam bentuk masalah. Untuk memecahkan masalah anak/siswa diarahkan melakukan kegiatan yang saling berkaitan antara satu dengan

yang lainnya. Contoh berikut kurikulum terpadu dapat digambarkan berikut ini. Gambar 4.11. *Integrated curriculum* yang dapat dilihat di bawah ini



Gambar 4.12. Kurikulum *integrated*

Selanjutnya Nurdin (2005:48-49) mengungkapkan kelebihan-kelebihan atau manfaat bentuk kurikulum terpadu (*integrated curriculum*), sebagai berikut.

- Segala permasalahan yang dibicarakan dalam unit sangat berkaitan erat satu sama lain.
- Sesuai dengan perkembangan modern, yang menuntut integritas ilmu pengetahuan.
- Memungkinkan adanya hubungan situasi sekolah dengan kebutuhan masyarakat.
- Mampu mengembangkan ketiga ranah belajar siswa seperti ranah kognitif, afektif dan psikomotor.

Di samping bentuk kurikulum ini memiliki kunggulan, juga terdapat beberapa kekurangan yang terkandung di dalamnya, antara lain.

- Guru kurang terlatih melakukan kurikulum ini.
- Organisasi kurikulum tidak logis dan kurang sistematis.
- Terlalu memberatkan tugas-tugas guru, karena bahan pelajaran yang mungkin berubah-ubah setiap tahun sehingga mengubah pokok-pokok permasalahan dan juga isi/materinya.
- Kurang memungkinkan dilaksanakan ujian umum.
- Menuntut sarana dan prasarana yang memadai yang dapat menunjang kurikulum tersebut.



2

## 2. Learner centered design

Sebagai reaksi sekaligus penyempurnaan terhadap beberapa kelemahan kurikulum yang berpusat pada mata pelajaran (*subject centered design*), maka berkembang *learner centered design* (kurikulum berpusat pada aktivitas belajar siswa). Desain ini berbeda dengan *subject centered design*, yang bertolak dari cita-cita untuk melestarikan dan mewariskan nilai-nilai budaya masa lalu, dan karena itu mereka mengutamakan peranan isi/materi dari kurikulum (*subject matter*).

*Learner centered*, memberi tempat yang luas kepada peserta didik/siswa (*student centered*) untuk melakukan berbagai aktivitas belajar sesuai minat mereka. Di dalam pendidikan ini atau pengajaran bahwa yang belajar dan berkembang adalah siswa sendiri. Guru atau pendidik hanya berperan menciptakan situasi belajar-mengajar yang kondusif, guru berperan meminjam istilah Ki Hadjar Dewantara "*Tut Wuri Handayani*" (dibelakang memberi bimbingan, dorongan, dan motivasi) sesuai kebutuhan siswa yang sedang berkembang aspek-aspek kepribadiannya, seperti keterampilan berpikir, emosional, sosial, moral, spiritual, dan keterampilan fisik. Siswa bukan makhluk yang tiada daya dan upaya, dia adalah suatu organisme yang punya potensi atau banyak *talented* untuk berbuat, berperilaku, berkembang dan berkreasi sendiri secara wajar.

*Learner centered design*, bersumber dari para ahli pendidikan humanistik, misalnya John Dewey (*Progressive Education*) dan J.J. Rousseau (*Romantic Education*), Bloom, dkk dan Krathwohl (*Teori Kognitif-Afektif*). Mereka ini lebih memberikan tempat utama kepada siswa. Mereka bertolak dari asumsi bahwa anak atau siswa mempunyai banyak potensi atau kemampuan, dan kekuatan untuk berkembang. Para pendidik humanis juga berpegang pada konsep Gestalt, bahwa individu atau anak merupakan satu kesatuan yang utuh bukan segi fisik dan intelektual saja, tetapi juga segi sosial dan afektif (emosi, sikap, perasaan, nilai, dan lain-lain).

Pengembangan kurikulum dalam perspektif *learner centered* didasarkan atas minat, bakat, kebutuhan dan tujuan belajar siswa. Sukmadinta (2006: 118) mengungkapkan ada ciri utama yang membedakan desain (rancangan) model *learned centered* dengan *subject centered*. Pertama, *learner centered design* mengembangkan kurikulum dengan bertolak dari peserta didik dan bukan dari isi. Kedua, *learner centered* bersifat *non-preplanned* (kurikulum tidak diorganisasikan sebelumnya) tetapi dikembangkan bersama antara

guru dengan siswa dalam tugas-tugas pendidikan. Organisasi kurikulum (tujuan, materi, proses pembelajaran) didasarkan atas masalah-masalah atau topik-topik yang menarik dan dibutuhkan siswa, dan sekuensnya (urutan pelajaran) disesuaikan dengan tingkat perkembangan mereka. Ketiga, desain kurikulum tersebut menekankan prosedur pemecahan masalah (*problem solving*).

Pada bagian selanjutnya Sukmadinata (2006: 119) menyatakan bahwa kurikulum ini di samping memiliki keunggulan juga memiliki kelemahan-kelemahan yang dapat dikemukakan sebagai berikut. Keunggulan atau kelebihan kurikulum *leaner centered*, antara lain

- a. Karena kegiatan pendidikan didasarkan atas kebutuhan dan minat siswa, maka motivasi belajar bersifat intrinsik dan tidak perlu dirangsang dari luar. Fakta-fakta, konsep, keterampilan dan proses pemecahan dipelajari siswa karena hal itu mereka perlukan. Jadi, belajar relevan dan bermakna.
- b. Pengajaran memperhatikan perbedaan individual. Mereka turut dalam kegiatan belajar kelompok karena membutuhkannya, demikian juga kalau mereka melakukan kegiatan individual.
- c. Kegiatan-kegiatan pemecahan masalah memberikan bekal kecakapan dan pengetahuan untuk menghadapi kehidupan di luar sekolah.

Beberapa kritik memang menunjukkan kelemahan dilontarkan terhadap model desain kurikulum ini, yaitu:

- a. Penekanan pada minat dan kebutuhan siswa belum tentu cocok dan memadai untuk menghadapi kenyataan dalam kehidupan. Kehidupan dunia modern sangat kompleks, siswa belum tentu mampu melihat dan merasakan kebutuhan-kebutuhan esensial.
- b. Kalau kurikulum hanya menekankan minat dan kebutuhan siswa, dasar apa yang digunakan untuk menyusun struktur kurikulum. Kurikulum tidak mempunyai pola dan struktur. Kedua kritik ini tidak semuanya benar, sebab beberapa tokoh *activity design* telah mengembangkan struktur ini. Dewey dalam laboratoriumnya menyusun struktur di sekitar kebutuhan manusia, kebutuhan sosial, kebutuhan untuk membangun, kebutuhan untuk meneliti dan eksperimen dan kebutuhan untuk berekspresi dan keindahan.
- c. Kurikulum yang menekankan pada aktivitas (*activity design curriculum*) sangat lemah dalam kontinuitas dan sekuens bahan. Dasar minat siswa tidak memberikan landasan yang kuat untuk menyusun sekuens, sebab minat mudah sekali berubah, karena

pengaruh perkembangan, kematangan dan faktor-faktor lingkungan.

### 3. Problem Centered Design

*Problem Centered Design*, desain kurikulum ini lebih bersifat progresif dan atau rekonstruksioner, jenuh melihat tugas sekolah/ perguruan tinggi sebagai pusat mewariskan nilai-nilai moral, budaya dan religius sementara keadaan masyarakat tetap konservatif/tradisional, miskin dan jauh dari kemajuan masa kini (modern). Atas dasar ini, model *problem centred design* berbeda dengan bentuk kurikulum *separated*, *correlated* dan *integrated*. Ide *problem centred design* sebagaimana digagas oleh George S. Counts bahwa kurikulum belum cukup hanya memberi peluang mengembangkan isi kurikulum dan aktivitas belajar siswa, melainkan kurikulum harus benar-benar mampu memperbaiki atau merekonstruksi kehidupan sosial masyarakat yang sedang dilanda berbagai krisis, misalnya krisis ekonomi, politik, sosial, moral, ilmu pengetahuan, dan sebagainya yang terjadi pada zaman modern seperti sekarang ini. Kurikulum melalui kegiatan pendidikan didesak harus mampu melakukan perubahan tatanan sosial sebagaimana disebutkan tadi.

Pembelajaran banyak melibatkan siswa atau berinteraksi, berkooperasi dengan masyarakat dalam memecahkan masalah-masalah sosial yang mereka hadapi untuk meningkatkan kehidupan masyarakat yang lebih damai, aman, dan sejahtera lepas dari cengkraman hegemoni pihak-pihak tertentu. Peranan sekolah tidak hanya sebagai institusi yang bertugas mewariskan nilai-nilai, dan pengetahuan saja kepada siswa, melainkan sekolah menurut George S. Counts sebagaimana dikutip Hamalik (2007: 8), bahwa Counts dipandang sebagai salah seorang perintis rekonstruksionisme sosial dalam pendidikan. Ide Counts tersebut banyak diperjuangkan oleh Theodore Brameld dalam Dekade 1940-an dan 1950-an yang banyak terinspirasi pemikiran John Dewey (Pendidikan Progresif). Pandangan ini berpendapat bahwa sekolah harus mempersiapkan suatu agenda pengetahuan dan nilai-nilai yang diyakini dan dapat menentukan siswa memperbaiki masyarakat dan institusi kebudayaan, serta berbagai keyakinan dan kegiatan praktik yang mendukungnya.

Penyusunan kurikulum yang berpusat untuk memperbaiki masyarakat dan institusi kebudayaan bersifat terbuka (kapan saja mudah disesuaikan) untuk penyempurnaan pada setiap saat, agar



tetap mutakhir dan relevan dengan perkembangan masyarakat dan siswa yang sedang berkembang. Sekuens kurikulum disusun dengan memperhatikan psinsip-prinsip sosiologis dan psikologis. Prinsip sosiologis kurikulum disesuaikan dengan perkembangan masyarakat yang selalu berubah baik nilai-nilai, pola berpikir, maupun adat/kebiasaan. Prinsip psikologis kurikulum disesuaikan dengan kematangan, bakat, minat, tingkat berpikir, pengalaman dan penguasaan pengetahuan sebelumnya.

Kelebihan dan kekurangan kurikulum yang berpusat pada perbuahan lingkungan Sukmadinata (2005: 121) mengemukakan sebagai berikut. Kelebihan kurikulum ini adalah:

- a. Pemisahan antara *subject* dihilangkan oleh problema-problema kehidupan sosial;
- b. Karena kurikulum diorganisasikan di sekitar problema-problema peserta didik dalam kehidupan sosial, maka desain ini mendorong penggunaan prosedur belajar pemecahan masalah. Prinsip-prinsip belajar aktif dapat diterapkan dalam model ini;
- c. Menyajikan bahan ajar dalam bentuk yang relevan, yaitu untuk memecahkan masalah-masalah dalam kehidupan. Melalui kurikulum ini para peserta didik akan memperoleh pengetahuan dan dapat mengintegrasikan artinya;
- d. Desain tersebut menyajikan bahan ajar dalam bentuk yang fungsional, sebab diarahkan pada pemecahan masalah peserta didik, secara langsung dipraktikan dalam kehidupan;
- e. Motivasi belajar datang dari dalam peserta didik, tidak perlu dirangsang dari luar.

Beberapa kritik muncul menunjukkan kelemahan pada model de<sub>2</sub>in ini, yakni sebagai berikut:

- a. Penentuan lingkup dan sekuens dari bidang-bidang kehidupan yang sangat esensial (penting) sangat sukar, timbul organisasi kurikulum yang berbeda-beda;
- b. Sebagai akibat dari kesulitan yang pertama, maka lemahnya atau kurangnya integritas dan kontinuitas organisasi isi kurikulum;
- c. Desain tersebut sama sekali mengabaikan warisan budaya, padahal apa yang telah ditemukan pada masa lalu penting untuk memahami dan memecahkan masalah-masalah masa kini;
- d. Karena kurikulum hanya memusatkan pada pemecahan masalah sosial pada saat sekarang, ada kecenderungan untuk mengindokrinasi peserta didik dengan kondisi yang ada, peserta didik tidak melihat alternatif lain, baik mengenai masa lalu

- maupun masa yang akan datang, desain tersebut akan mempertahankan status quo;
- e. Baik guru maupun buku dan media tidak banyak yang dipersiapkan untuk model ini sehingga dalam pelaksanaannya akan mengalami beberapa kesulitan.

Walaupun terdapat kritik terhadap bentuk *Problem Design Centered*, akan tetapi desain kurikulum ini relevan diimplementasikan di sekolah-sekolah masa kini yang sedang dilanda krisis karakter, persoalannya tinggal bagian-bagian yang mana yang perlu dimodifikasi sehingga adaptif diterapkan di sekolah-sekolah.

## **BAB 5**

### **ISTRUMEN PENILAIAN RANAH BELAJAR**

Pada umumnya hasil belajar dapat dikelompokkan menjadi tiga ranah, yaitu kognitif, afektif dan psikomotor. Ketiga ranah ini, tidak bisa dipisahkan satu sama lainnya secara eksplisit. Apapun mata pelajarannya selalu mengandung tiga ranah itu, namun penekanannya yang berbeda (Kartowagiran, 2004: 3). Untuk mengetahui kemajuan hasil belajar siswa berdasarkan pada ketiga ranah tersebut diperlukan “instrumen” sebagai alat ukurnya.

Berikut ini, dikemukakan secara berturut-turut penyusunan instrumen penilaian ketiga ranah belajar itu, yaitu sebagai berikut.

#### **A. Instrumen Penilaian Ranah Kognitif**

Ranah kognitif berpusat pada “otak”. Penilaian ranah kognitif dilakukan secara kuantitatif-obyektif dengan prosedur yang dapat distandarisasikan. Sehubungan dengan itu, alat penilaian yang lazim digunakan di dalam model ini adalah “tes” tertulis atau *paper-and-pencil-test*, soal-soalnya berupa pilihan ganda, menjodohkan, benar-salah, dan semacamnya (Ibrahim, dan Ali, 2007: 108).

Sudijono (2007: 107) mengemukakan bahwa tes obyektif dibedakan menjadi 5 (lima) golongan, yaitu:

1. Tes obyektif bentuk benar dan salah (*True-False Test*);
2. Tes obyektif bentuk menjodohkan (*Maching Test*);
3. Tes obyektif melengkapi (*Completion Test*);
4. Test obyektif bentuk lisan (*Fill in Test*);
5. Test obyektif pilihan ganda (*Multiple Choise Item test*).

Berikut ini, penjelasan kelima macan bentuk tes di atas, yaitu:

##### **1. Tes obyektif bentuk benar dan salah**

Tes obyektif seperti *true-false* sering dikenal dengan istilah tes obyektif bentuk benar (B), salah (S), atau bentuk obyektif bentuk “ya-tidak” (*yes-no test*). Misalnya, jika pernyataan benar berilah tanda silang (X) huruf “ B “, dan jika pernyataan salah berilah tanda silang “ S “. Sebagai contoh misalnya soal:

B – S. Kita sebagai seorang Muslim tidak wajib bersyukur atas nikmat Allah.

B – S . Seorang siswa wajib memulyakan kedaua orang tua., dst.

Tes obyektif *true-false* memiliki berbagai keunggulan, dan kelemahan.



*Keunggulan tes tersebut ialah:*

- Pembuatannya mudah;
- Dapat dipergunakan berulang kali;
- Bagi testee cara mengerjakannya mudah;
- Dapat mencakup bahan pelajaran yang luas;
- Bagi taster, cara mengoreksinya selain mudah juga cepat.

Segi-segi kelemahan tes *true-fales* antara lain ialah:

- Maching test cenderung lebih banyak mengungkap aspek hapalan;
- Karena mudah disusun, maka tes jenis ini seringkali dijadikan pelarian bagi pengajar, yaitu dipergunakan kalau pengajar tidak sempat lagi membuat tes bentuk lain;
- Karena jawabannya yang pendek-pendek, maka tes ini kurang baik untuk mengevaluasi pengertian dan kemampuan membuat tafsiran (interpretasi);
- Tanpa disengaja, dalam tes jenis ini sering menyelina atau masuk hal-hal yang sebenarnya kurang perlu untuk disajikan.
- Tes ini kurang mengembangkan ranah afektif aspek karakter dan psikomotor aspek gerak fisik, termasuk hanya menyebarkan kognitif tingkat rendah (hapalan).

## **2. Tes obyektif bentuk matching test**

Tes ini sering dikenal dengan istilah tes menjodohkan, tes mencari pasangan. Tes obyektif bentuk *matching* merupakan salah satu bentuk tes obyektif dengan ciri-ciri sebagai berikut:

- Tes terdiri dari satu seri pernyataan dan satu seri jawaban.
- Tugas testee adalah mencari dan menempatkan jawaban-jawaban yang telah tersedia, sehingga sesuai atau cocok atau merupakan pasangan, atau merupakan jodoh dari pertanyaannya.

Contoh singkat bentuk *matching test* dapat diperluas lebih kompleks lagi oleh pembaca, bentuk soal ini adalah sebagai berikut.

| Daftar I  | Daftar II  |
|---|------------|
| 1. Shalat sunnah yang dilakukan pada malam bulan Ramadhan ..... | A. istisqa |
| 2. Qadla dan Qadar dibahas dalam ilmu .....                     | B. tarawih |
| 3. Dan seterusnya ....  | C. tauhid  |
|   | D. sejarah |

Tes ini memiliki beberapa keunggulan dan kekurangan sebagai berikut.

*Keunggulan tes menjodohkan*

- Bentuk soal bervariasi sesuai materi yang sudah diajarkan.
- Soal mampu menyajikan materi yang kompleks.
- Soal mudah dibuat guru.
- Memudahkan siswa mengerjakan soal sebab jawaban sudah disediakan

*Kekurangan tes menjodohkan*

- Kurang melatih siswa berpikir kritis sebab jawaban sudah disediakan.
- Tes dominan mengembangkan aspek kognitif pemahaman (*understanding*).
- Kurang/bahkan tidak mengembangkan ranah psikomotor, sedangkan pengembangan aspek afektif kurang memotivasi belajar lebih mendalam.

### **3. Tes obyektif bentuk Fill in (bentuk isian)**

Tes ini biasanya bentuk cerita atau karangan. Kata-kata penting dalam cerita karangan itu beberapa di antaranya dikosongkan (tidak dinyatakan), sehingga tugas testee adalah mengisi bagian-bagian yang telah dikosongkan itu. Sebagai contoh sebelum tes dimulai terlebih dahulu diberi petunjuk tentang tata cara pengisian tes ini. Misalnya isilah titik-titik berikut ini dengan jawaban yang tepat!. Sebagai seorang Muslim wajib beriman ..... sebagai bukti pengamalan rukun iman yang ke satu (1); Kita sebagai umat Islam wajib ..... kepada Qadla, dan Qadar (2); Orang Islam yang mampu (kaya) wajib melaksanakan ibadah ..... ke Baitullah (3), dan seterusnya.

Tes obyektif *Fill in* ini memiliki segi-segi kebaikan dan kelemahan. Di antara kebaikan-kebaikan yang dimilikinya, ialah:

- Dengan menggunakan bentuk tes fill in ini maka masalah yang diujikan tertuang secara keseluruhan dalam bentuk konteksnya;
- Butir-butir item tes obyektif bentuk tes fill in ini, berguna sekali untuk mengungkap pengetahuan testee secara utuh mengenai suatu hal atau suatu bidang;
- Cara menyusun itemnya mudah dan singkat.

Adapun segi-segi kelemahan yang terdapat pada test obyektif *Fill in*:

- Tes obyektif bentuk *Fill in* ini cenderung lebih banyak aspek pengetahuan dan pengenalan saja;

- Karena tes tertuang dalam bentuk rangkaian cerita, maka bentuk tes bentuk *Fill in* umumnya banyak memakan tempat;
- Tes bentuk *Fill in* ini sifatnya kurang komprehensif, sebab hanya mengungkap sebagian saja dari bahan yang seharusnya diteskan;
- Terbuka peluang bagi testee untuk bermain tebak-tebakan.

#### 4. Tes Obyektif bentuk **Completion**

Tes ini sering dikenal dengan istilah tes melengkapi atau menyempurnakan, yaitu salah satu tes obyektif yang memiliki ciri-ciri sebagai berikut.

- Tes tersebut terdiri atas susunan kalimat yang bagian-bagiannya sudah dihilangkan (sudah dihapuskan);
- Bagian-bagian yang dihilangkan itu diganti dengan titik-titik (.....);
- Titik-titik itu harus diisi atau dilengkapi atau disempurnakan oleh testee, dengan jawaban – (yang oleh tester) – telah dihilangkan;

Jadi, sebenarnya tes obyektif bentuk completion ini mirip dengan tes obyektif bentuk *Fill in*. Letak perbedaannya ialah, bahwa bentuk tes obyektif *fill in* bahan yang diteskan itu merupakan satu kesatuan cerita, sedangkan bentuk tes pada tes obyektif *completion* tidak harus demikian. Dengan kata lain, pada bentuk tes completion ini, butir-butir soal tes dapat saja dibuat berlainan antara yang satu dengan yang lainnya.

Contoh: Isilah titik-titik berikut ini dengan jawaban yang benar dan tepat.

- Lembaga keilmuan yang terkenal di masa kejayaan Khalifah al-Ma'mun bernama .....
- Buku al-Syifa yang ditulis oleh Ibnu Sina merupakan ensiklopedi tentang .....
- Dan seterusnya .....

Di samping tertuang dalam bentuk kalimat-kalimat seperti yang telah dikemukakan pada contoh di atas, tes obyektif bentuk completion ini dapat pula dituangkan dalam bentuk gambar-gambar atau peta.

Di antara segi-segi kebaikan yang dimiliki oleh tes bentuk completion adalah, bahwa:

- Tas model ini mudah dibuat dalam pengerjaanya;
- Jika dibandingkan dengan tes bentuk *fill in*, tes obyektif ini lebih menghemat tempat dan kertas untuk tes;
- Karena bahan yang disajikan ini cukup banyak dan beragam, maka pernyataan komprehensif dapat dipenuhi oleh tes ini;

- Tes obyektif bentuk completion beragam, maka bentuk tes tersebut dapat mengukur taraf kompetensi tidak sekedar mengungkap pengenalan atau hapalan saja.

Namun tes ini tidak lepas dari kekurangan-kekurangan., di antara kekurangan-kekurangannya ialah, bahwa:

- Pada umumnya tes model ini untuk mengungkap daya ingat atau aspek hapalan saja;
- Dapat terjadi bahwa butir-butir item dari tes model ini kurang relevan untuk diujikan;
- Karena pembuatannya mudah, maka tester sering menjadi kurang berhati-hati dalam menyusun kalimat item tes (butir soal dibuat "asal jadi" saja).

##### **5. Test Obyektif Pilihan Ganda (Multiple Choise Item Test)**

Tes model melengkapi ini tiga item (untuk SD), atau empat (untuk SLTP), atau lima pilihan (untuk SLTA) pilihan ini pada umumnya terdiri atas : kalimat pokok (=item) yang merupakan pernyataan yang belum lengkap, diikuti tiga atau empat atau lima jawaban (alternatif) yang dapat melengkapi pernyataan tersebut. Tugas testee di sini adalah memilih jawaban alternatif kemungkinan jawaban tersebut, yang merupakan keyakinan testee yang paling tepat (merupakan jawaban yang benar). Dengan demikian, pada tes obyektif bentuk *multiple choice item* model melengkapi lima pilihan, hanya kita jumpai satu jawaban yang benar.

Salah satu contoh soal pilihan ganda, yaitu sebagai berikut. Pilihlah satu jawaban yang paling tepat dengan membubuhkan tanda silang (X) pada huruf abjad A, B, C, D, atau E.

1. Daulah Bani Abbasiyah mencapai puncak kejayaan atau zaman keemasan pada masa pemerintahan ....
  - A. Umar bin Abdul Aziz
  - B. Utsman bin Affan
  - C. Yazid bin Mu'wiyah
  - D. Harun al-Rasyid
  - E. Al-Ma'mun (kunci jawaban C).
2. Sedangkan Daulah bani Umayyah mencapai puncak kejayaan pada masa pemerintahan ....
  - A. Ali bin Abi Thalib
  - B. Umar bin Khathab
  - C. Al-mu'tashim
  - D. Muawiyah bin Abi Sofyan
  - E. Khalid bin Walid (kunci jawaban D); dst.

Karakteristik ranah kognitif sebagaimana dikemukakan di atas penilaiannya bersifat *kuantitatif* sehingga setiap hasil ulangan siswa dilakukan penskoran, Haryati (2008) memberikan gambaran berikut ini.

a. Penskoran bentuk pilihan ganda, cara penskoran tes pilihan ganda dapat dilakukan misalnya dengan dua cara, yaitu:

- 1) Penskoran tanpa koreksi terhadap jawaban tebakan adalah 1 (satu) untuk setiap butir jawaban yang benar. Skor yang diperoleh peserta didik adalah banyaknya butir soal yang dijawab benar.

$$\text{Skor} = \frac{B}{N} \times 100$$

Keterangan:

B: Butir soal yang dijawab benar

N: Banyaknya butir soal

- 2) Penskoran dengan koreksi terhadap jawaban tebakan dengan skor sebagai berikut:

$$S \text{ skor} = \left\{ \frac{B-S}{P-1} / N \right\} \times 100$$

Keterangan:

B: Butir soal yang dijawab benar

S: Butir soal yang dijawab salah

P: Banyaknya pilihan jawaban pada setiap butir

N: Banyaknya butir soal

Butir soal yang tidak dijawab diberi skor 0

- b. Penskoran bentuk tagihan uraian obyektif, penskoran diberikan berdasarkan tingkat kesulitan jawaban. Berikut ini contoh penskoran uraian obyektif. Indikator: siswa dapat volume (isi) dan memperoleh satuannya. Tabel langkah kerja sebagai berikut.

Tabel 5.1.

Peskoran Uraian Obyektif

| Langkah mengerjakan | Kunci jawaban                         | Skor |
|---------------------|---------------------------------------|------|
| 1.                  | Volume : Panjang x lebar x tinggi     | 1    |
| 2.                  | Volume : 20 cm x 20 cm x 10 cm        | 1    |
| 3.                  | Volume balok tersebut=4000 cm         | 1    |
| 4.                  | Mengubah satuan 4000 cm/100 = 4 liter | 1    |
| 5.                  | Volume balok tersebut = 4 liter       | 1    |
| Skor minimum        |                                       |      |

- c. Penskoran bentuk tagihan, pembobotan soal, yaitu pemberian bobot kepada suatu soal dengan cara membandingkannya dengan soal lain dalam suatu perangkat tes yang sama. Pembobotan soal uraian hanya dapat dilakukan dalam penyusunan perangkat tes. Apabila suatu soal berdiri sendiri maka tidak dapat ditentukan bobotnya. Bobot soal ditentukan dengan mempertimbangkan faktor-faktor yang berkaitan dengan materi dan karakteristik soal itu sendiri, seperti luas lingkup materi, esensial dan kompleksitas dari materi yang diujikan. Selain faktor-faktor tersebut di atas juga harus memperhatikan skala yang dipergunakan. Hal ini dimaksudkan untuk mempermudah perhitungan skor. Untuk menghitung skor butir soal (SBS) dapat dilakukan dengan membagi skor mentah yang diperoleh dengan skor mentah maksimumnya kemudian dikalikan dengan bobot soal tersebut. Untuk lebih jelasnya lihat rumus berikut:

$$SBS = \frac{a \times c}{b}$$

Keterangan:

SBS : Skor Butir Soal

a : Skor mentah yang diperoleh peserta didik untuk butir soal

b : Skor mentah minimum soal

c : Bobot soal

Jika sudah diperoleh bobot soal (SBS) maka dapat dihitung total skor bobot soal dari berbagai skor total peserta didik (STPD). Skor total peserta didik diperoleh dengan cara menjumlahkan seluruh skor bobot soal. Misalnya bobot soal sama dengan skala 1 - 100. Tabel langkah kerjanya di bawah ini.

Tabel 5.2.  
Sekor Total Peserta Didik

| No. soal | Skor Mentah Perolehan | Skor Mentah Maksimum | Bobot Soal | Skor Bobot soal |
|----------|-----------------------|----------------------|------------|-----------------|
|          | (a)                   | (b)                  | (c)        | (SBS)           |
| 01       | 20                    | 60                   | 20         | 10.0            |
| 02       | 40                    | 50                   | 20         | 15.00           |
| 03       | 30                    | 40                   | 10         | 15.00           |
| 04       | 20                    | 30                   | 30         | 20.00           |
| 05       | 20                    | 20                   | 30         | 20.00           |
| STP      |                       |                      |            | 80.00           |



d. Penskoran bentuk tagihan campuran, jika tagihan yang digunakan menggunakan bentuk soal campuran, misalnya bentuk pilihan ganda dan uraian, maka penskoran soalnya ditentukan oleh campuran materi, esensial, kompleksitasnya serta tingkat berpikir yang terlibat dalam mengerjakan soal tersebut. Misalnya uji blok I, soal yang digunakan terdiri atas pilihan ganda sebanyak 20 dengan 4 pilihan jawaban, dan 4 buah soal bentuk uraian obyektif. Dalam ujian tersebut Akhmad dapat menjawab soal pilihan ganda dengan benar sebanyak 15 dan jawaban salah 5. Sedangkan untuk uraian biasa dijawab 25 dengan skor minimum 40. Apabila bobot pilihan ganda 0.04 dan bobot soal uraian 0.60, maka skor yang dapat dihitung sebagai berikut:

- Skor pilihan ganda tanpa koreksi jawaban dugaan:  $(15/20) \times 100 = 75$
- Skor bentuk uraian :  $(25/40) \times 100 = 62.5$
- Skor akhir:  $(0.4 \times 75) + (0.60 \times 62.5) = 67.5$
- Maka skor akhir yang diperoleh Akhmad dalam ujian tersebut 67.5.

Selanjutnya untuk menambah pemahaman lebih luas tentang bentuk tes kognitif diadaptasi dari Arikunto (1986), yaitu sebagai berikut.

### **1. Penilaian Ranah Kognitif**

#### **a. Mengingat (*remember*)**

Dalam pengenalan siswa diminta untuk memilih dari dua atau lebih jawaban.

Contoh: Hasil bumi yang terkenal dari daerah Karawang Jawa Barat adalah:

- (a) Padi
- (b) Tebu
- (c) Tembakau

#### **Mengungkap/mengingat kembali (*recall*)**

Berbeda dengan mengenal/mengingat, maka dalam mengingat kembali ini siswa diminta untuk mengingat kembali atau lebih fakta-fakta yang sederhana.

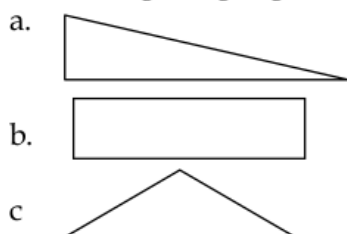
Contoh: tempat keluarnya air dari dalam tanah disebut ....

Mengenal dan mengingat kembali, pada umumnya dikategorikan menjadi suatu jenis yakni *ingatan*. Kategori ini merupakan kategori yang paling rendah tingkatannya karena tidak terlalu banyak menguras energi.

**b. Memahami (*understand*)**

Dengan pemahaman, siswa diminta untuk membuktikan bahwa ia memahami hubungan yang sederhana di antara fakta-fakta atau konsep.

Contoh: di antara gambar-gambar di bawah ini yang dapat disebut sebagai segi tiga siku-siku adalah:



Untuk dapat menentukan gambar mana yang dapat dinamakan segi tiga siku-siku, maka ia harus menghubungkan konsep segitiga dan konsep siku-siku.

**c. Menerapkan atau aplikasi (*applicatioan*)**

Untuk penerapan atau aplikasi ini siswa dituntut memiliki kemampuan untuk menseleksi atau memilih suatu abstraksi tertentu (konsep, hukum, dalil, aturan, gagasan, cara) secara tepat untuk diterapkan dalam suatu situasi baru dan menerapkannya secara benar.

Contoh: untuk menyatakan hitungan :  $51 \times 40 = n$

Maka paling tepat kita gunakan

- a. Hukum asosiatif
- b. Hukum komunikatif
- c. Hukum distributive

**d. Menganalisa (*analysis*)**

Dalam tulisan analisis ini siswa diminta untuk menganalisa, suatu hubungan atau situasi yang kompleks atas konsep-konsep dasar.

Contoh: siswa disuruh menerangkan apa sebab pada waktu mendung, dan ada angin kencang, tidak segera turun hujan.

**e. Menggabungkan (*synthesis*)**

Apabila penyusun tes bermaksud meminta siswa melakukan sintesa maka pertanyaan-pertanyaan disusun sedemikian rupa sehingga meminta siswa untuk menggabungkan atau menyusun kembali (reorganize) hal-hal yang spesifik agar dapat mengembangkan suatu struktur baru. Dengan singkat dapat dikatakan bahwa dengan soal sintetis siswa diminta untuk melakukan generalisasi.

**Contoh:** “Dengan mengetahui situasi daerah dan memiliki dalam hal kekayaan bahan mentah serta semangat penduduk di suatu daerah yang kini dapat berkembang pesat menjadi kota pelabuhan yang besar, maka kota-kota kecil di tepi pantai mana yang mempunyai potensi untuk menjadi sebuah kota pelabuhan yang besar?”

**f. Evaluasi (*evaluation*)**

Apabila penyusunan soal bermaksud untuk mengetahui sejauh mana siswa mampu menerapkan pengetahuan dan kemampuan yang telah dimiliki untuk *menilai* sesuatu kasus yang diajukan oleh penyusun soal.

**g. Kreativitas (*create*)**

Apabila penyusun soal bermaksud untuk mengembangkan kemampuan kreativitas (daya imajinasi) siswa, maka langkah berikutnya memberi *kebebasan* kepada siswa mengajukan berbagai pendapat, gagasan, ide-ide, dan membuat suatu produk baru.

Arikunto (1986) mengungkapkan bahwa mengadakan penilaian dalam pengukuran ranah kognitif tidak sama dengan menilai dalam pengukuran ranah afektif. Evaluasi/penilaian ranah kognitif menyangkut masalah “benar/salah” yang didasarkan atas dalil, hukum, prinsip, pengetahuan, sedangkan mengevaluasi ranah afektif menyangkut masalah “baik/buruk” atau “indah/tidak indah”. Berdasarkan nilai atau norma yang diakui oleh subyek yang bersangkutan.

Selanjutnya Arikunto (1986) menyatakan bahwa, dari ketiga ranah di atas (kognitif, afektif dan psikomotor) disusun menjadi suatu tingkatan yang menunjukkan tingkatan kesulitan yang berbeda-beda. Sebagai contoh untuk ranah kognitif, mengingat fakta lebih mudah daripada menarik kesimpulan. Atau menghafal lebih mudah daripada memberi pertimbangan, begitu belajar tentang nilai-nilai dan gerakan fisik (motorik) mengikuti jenjang/tingkat-tingkat kesulitan. Tingkat kesulitan ini merefleksikan kepada kesulitan dalam proses belajar mengajar, dan evaluasi hasil belajar. Berdasarkan tingkat-tingkat kesukaran ranah kognitif di atas penggunaannya mempengaruhi jenjang pendidikan. Misalnya untuk siswa SD *ingatan, pemahaman, dan aplikasi*; sedangkan analisis dan sintesis baru dapat digunakan di SMP, SMA dan Perguruan Tinggi secara lengkap/tujuh tingkat. Kegunaan adanya tingkat-tingkat berpikir ini sebagai contoh, untuk melakukan *pemahaman*, siswa harus terlebih dahulu dapat *mengingat* atau *mengenal* kembali. Dan

untuk *pemahaman*, memang dibutuhkan unsur *mengenal* atau *mengingat kembali*, dan seterusnya.

## B. Instrumen Penilaian Ranah Afektif

Ranah afektif berpusat pada “hati”. Mardapai (2004: 11) mengemukakan bahwa penilaian ranah afektif siswa dapat dilakukan selain menggunakan *kuesioner*, juga dapat dilakukan dengan *observasi* atau pengamatan. Ranah ini *relatif* ajeg distandarisasikan, sebab berkaitan dengan nilai-nilai, emosional, dan perasaan yang mudah berubah setiap saat. Prosedur penilaian ranah afektif, yaitu dimulai dengan penentuan definisi “konseptual” dan definisi “operasional”.

Definisi konseptual kemudian diturunkan menjadi sejumlah “indikator.” *Idikator ini menjadi isi pedoman observasi*. Misalnya saja, indikator siswa berminat pada pelajaran pendidikan agama Islam (PAI), atau yang lainnya, bisa dilihat dari kehadiran di kelas, kerajinan dalam menjalankan tugas-tugas, frekuensi bertanya, kerapian, dan kelengkapan catatan, dll.

Observasi di sekolah dapat dilakukan dengan menggunakan buku catatan khusus tentang kejadian-kejadian yang berkaitan dengan siswa selama di sekolah. Contoh formatnya dapat di lihat pada table 5.1 berikut ini.

Tabel 5.3  
Observas Perilaku Siswa

| No. | Hari/<br>Tanggal | Nama siswa | Tempat kejadian<br>(positif/negatif) |
|-----|------------------|------------|--------------------------------------|
| ... | ...              | ....       | ....                                 |
| ... | ...              | ....       | ....                                 |
| ... | ...              | ....       | ....                                 |

Andersen (dalam Mardapi, 2004: 13) menyatakan ada dua metode untuk mengukur ranah afektif, yaitu metode “observasi” dan metode “laporan diri.” Penggunaan metode *observasi* berdasarkan pada asumsi bahwa karakteristik afektif dapat dilihat dari perilaku atau perbuatan yang ditampilkan, reaksi psikologis, atau keduanya. Metode *laporan diri* berasumsi bahwa yang mengetahui keadaan afektif seseorang adalah dirinya sendiri. Namun, hal ini menuntut kejujuran dalam mengungkapkan karakteristik afektif diri sendiri. Sedangkan menurut Lewin (dalam Anderson, (1981), perilaku

seseorang merupakan fungsi dari watak (kognitif, afektif dan psikomotor) dan karakteristik lingkungan saat perilaku atau perbuatan ditampilkan. Dengan demikian, tindakan atau perbuatan seseorang ditentukan oleh watak dirinya dan kondisi lingkungan.

Ada 11 langkah yang harus diikuti dalam mengembangkan instrumen afektif sebagaimana diungkapkan Mardapi (2004: 13), yaitu sebagai berikut:

1. Menentukan spesifikasi instrumen;
2. Menulis instrumen;
3. Menentukan skala instrumen
4. Menentukan sistem penskoran;
5. Menelaah instrumen;
6. Merakit instrumen;
7. Melakukan ujicoba;
8. Menganalisis hasil uji coba;
9. Memperbaiki instrumen;
10. Melaksanakan pengukuran; dan
11. Menafsirkan hasil pengukuran.

Dalam penyusunan spesifikasi instrumen, ada 4 (empat) hal yang harus diperhatikan, yaitu sebagai berikut.

1. Tujuan pengukuran;
2. Kisi-kisi instrumen;
3. Instrumen nilai; dan
4. Instrumen moral (Mardapi, 2004: 13).

Langkah-langkah dalam menspesifikasikan instrumen pada aspek afektif antara lain:

#### **1. Menentukan spesifikasi instrumen**

Ditinjau dari tujuannya ada 5 (lima) macam instrumen pengukuran ranah afektif, yang biasa dilakukan di sekolah, yaitu: sikap, minat, konsep diri, nilai, dan moral (Mardapi, 2004:14-15). Pembahasan kelima ranah tersebut, adalah sebagai berikut:

- a. *Instrumen sikap*, bertujuan untuk mengetahui sikap (kecenderungan) siswa terhadap suatu obyek, misalnya terhadap kegiatan sekolah, terhadap guru, terhadap pelajaran, dan sebagainya. Sikap terhadap mata pelajaran bisa positif, dan bisa negatif. Hasil pengukuran sikap berguna untuk menentukan strategi pembelajaran yang tepat untuk siswa.
- b. *Instrumen minat*, bertujuan untuk memperoleh informasi tentang minat siswa terhadap mata pelajaran yang selanjutnya digunakan untuk meningkatkan minat siswa terhadap mata pelajaran.

- c. *Instrumen konsep diri*, bertujuan untuk mengetahui kekuatan dan kelemahan diri sendiri. Siswa/peserta didik melakukan evaluasi secara obyektif terhadap potensi yang ada pada dirinya sendiri. Mengetahui karakteristik siswa sangat penting untuk menentukan jejang karirnya. Informasi kekuatan dan kelemahan digunakan untuk menentukan program yang sebaiknya ditempuh oleh siswa. Informasi karakteristik siswa diperoleh dari hasil pengukuran.
- d. *Instrumen nilai (value)* dan *keyakinan*, bertujuan untuk mengungkapkan nilai dan keyakinan individu. Informasi yang diperoleh berupa nilai dan keyakinan yang positif dan yang negatif. Hal-hal yang positif diperkuat, sedangkan yang negatif diperlemah dan akhirnya dihilangkan; dan termasuk keyakinan (*belief*).
- e. *Instrumen moral*, bertujuan untuk mengungkapkan moral. Informasi moral seseorang diperoleh melalui pengamatan akan perbuatan yang ditampilkan dan laporan diri yaitu dengan hasil *kuesioner* menjadi informasi penting tentang moral seseorang.

## **2. Penyusunan Kisi-Kisi**

Setelah tujuan afektif ditetapkan, kegiatan berikutnya adalah menyusun kisi-kisi instrumen. Kisi-kisi juga disebut *blueprint*, merupakan tabel matriks yang berisi spesifikasi instrumen yang akan ditulis. Langkah pertama dalam menentukan kisi-kisi "*definisi konseptual yang berasal dari teori-teori yang diambil dari buku-buku teks*". Selanjutnya, mengembangkan "*definisi operasional berdasarkan kompetensi dasar*", yaitu yang bisa "*diukur*". "*Definisi operasional ini kemudian dijabarkan menjadi sejumlah indikator*". Indikator merupakan pedoman dalam menulis "*instrument*". Tiap indikator bisa ditulis "*dua atau lebih butir*" instrumen.

## **3. Penulisan Instrumen**

### **a. Instrumen Sikap**

Sebagaimana telah dikemukakan di atas bahwa ada 5 (lima) ranah afektif yang bisa dinilai di sekolah, yaitu: sikap, minat, konsep diri, nilai, dan moral. Penilaian ranah afektif siswa dilakukan dengan menggunakan instrumen afektif. Hal ini akan dibahas secara berturut-turut yang diadaptasi dari Mardapi, yaitu di bawah ini.

*Definisi konseptual*: Sikap merupakan kecenderungan merespon secara konsisten baik menyukai atau tidak menyukai suatu obyek. Instrumen sikap bertujuan untuk mengetahui sikap siswa terhadap suatu obyek misalnya kegiatan sekolah. Sikap ini bisa positif dan bisa negatif. *Definisi operasional*: Sikap adalah perasaan



positif atau negatif terhadap suatu obyek. Obyek ini bisa kegiatan atau mata pelajaran. Contoh format kisi-kisi instrumen afektif, yakni:

Tabel 5.3  
kisi-kisi Instrumen Afektif

| No. | Indikator | Jumlah Butir | Pertanyaan/<br>Pernyataan | Skala |
|-----|-----------|--------------|---------------------------|-------|
| 1.  | ...       | ...          | ....                      | ...   |
| 2.  | ...       | ...          | ....                      | ...   |
| 3.  | ...       | ...          | ....                      | ...   |
| 4.  | ...       | ...          | ....                      | ...   |

Cara yang mudah untuk mengetahui sikap siswa adalah melalui “kuesioner”. Pertanyaan/pernyataan yang diajukan tentang sikap meminta respon menunjukkan perasaan positif atau negatif terhadap suatu obyek atau suatu kebijakan. Kata-kata yang sering digunakan pada pertanyaan sikap menyatakan arah perasaan seseorang: menerima-menolak, menanggapi-tidak menanggapi, baik-buruk, disukai-tidak disukai. Indikator seorang siswa menyukai pelajaran PAI, atau pelajaran yang lainnya, sebagai berikut: (1) membaca buku PAI, (2) belajar PAI, (3) interaksi dengan guru agama Islam, (4) mengerjakan tugas PAI, (5) disukai tentang PAI, (6) memiliki buku PAI. Contoh kuesioner sikap terhadap mata pelajaran PAI.

Tabel 5.4  
Kuesioner Sikap

| No. | Pertanyaan   | Jawaban |       |
|-----|--|---------|-------|
| 1.  | Saya senang membaca buku PAI                         | Ya      | Tidak |
| 2.  | Belajar pelajaran PAI membuat saya bosan             |         |       |
| 3.  | Saya jarang bertanya pada guru tentang pelajaran PAI |         |       |
| 4.  | Saya acuh terhadap pelajaran PAI                     |         |       |
| 5.  | Saya berusaha mengerjakan tugas-tugas PAI            |         |       |
| 6.  | PAI penting untuk masa depan saya                    |         |       |

#### **b. Instrumen Minat**

Instrumen minat ini bertujuan untuk memperoleh informasi tentang minat siswa terhadap suatu pelajaran, misalnya yang selanjutnya digunakan untuk meningkatkan minat siswa terhadap

mata pelajaran tertentu. *Definisi konseptual minat*, adalah watak yang tersusun melalui pengalaman yang mendorong individu mencari obyek, aktivitas, pengertian, perhatian untuk tujuan perhatian atau penguasaan. *Definisi operasional minat* adalah keingintahuan seseorang tentang keadaan suatu obyek. *Indikator minat* terhadap pelajaran PAI, atau pelajaran yang lainnya, yaitu: (1) memiliki catatan pelajaran PAI, berusaha memahami PAI, (3) memiliki buku PAI, (4) selalu hadir dalam pelajaran PAI, (5) dan lain sebagainya. Berikut ini contoh butir instrumen minat terhadap pelajaran PAI berupa “kuesioner.”

Tabel 5.5  
Instrumen Minat

| No | Pertanyaan   | Jawaban |       |
|----|--|---------|-------|
|    |  | Ya      | Tidak |
| 1. | Saya senang membaca buku PAI   |         |       |
| 2. | Saya berusaha hadir mengikuti pelajaran PAI  |         |       |
| 3. | Saya menyiapkan pertanyaan pelajaran PAI   |         |       |
| 4. | Sebagai seorang Muslim saya mengikuti kegiatan keagamaan di sekolah pada bulan Maulid Nabi |         |       |
| 5. | Saya berusaha mengerjakan tugas-tugas PAI  |         |       |
| 6. | PAI penting untuk masa depan saya  |         |       |

### c. Instrumen Konsep Diri

Instrumen konsep diri ini bertujuan untuk mengetahui kekuatan dan kelemahan diri sendiri. Informasi kekuatan dan kelemahan siswa digunakan untuk menentukan program yang khusus ditempuh oleh siswa. *Konsep diri* adalah persepsi seseorang terhadap dirinya sendiri yang menyangkut keunggulan dan kekurangannya. Sedangkan menurut *definisi operasional*, konsep diri adalah pernyataan tentang kemampuan diri sendiri yang menyangkut pelajaran yang harus dipelajari. Contoh *indikator konsep diri* antara lain: (1) materi ajar mudah dipahami, (2) kecepatan memahami pelajaran, (3) mata ajar yang dirasakan sulit, (4) kekuatan dan kelemahan fisik, (5) dan lain-lain sebagainya. Berikut ini contoh instrumen konsep diri terhadap mata ajar berupa kuesioner.

Tabel 5.6  
Butir Soal Konsep Diri

| No | Pertanyaan  | Jawaban |       |
|----|---|---------|-------|
| 1. | Saya merasa sulit belajar baca-tulis Al-Qur'an  | Ya      | Tidak |
| 2. | Saya belum lancar berpidato tentang tema sejarah Islam                                    |         |       |
| 3. | Saya sudah paham rukun dan sunat bacaan shalat wajib lima waktu                           |         |       |
| 4. | Sebagai seorang Muslim saya aktif mengikuti kegiatan keagamaan Maulid Nabi SAW di sekolah |         |       |
| 5. | Saya merasa malu mengucapkan assamu'alaikum kepada teman-teman bila bertemu di jalan      |         |       |

**d. Instrumen Nilai (Value)**

Nilai (*value*) merupakan konsep penting dalam pembentukan konsepsi siswa (peserta didik). Pencapaian kemampuan kognitif dan psikomotorik tidak akan memberi mafaat bagi masyarakat, apabila tidak diikuti dengan kompetensi afektif. Kemampuan lulusan suatu jenjang pendidikan bisa baik, bila digunakan membantu orang lain, namun bisa tidak baik bila kemampuan tersebut digunakan untuk merugikan orang lain. Hal inilah letak pentingnya kemampuan afektif.

Kegiatan yang disenangi siswa di sekolah dipengaruhi nilai (*value*) siswa atau peserta didik. Ada yang menyukai pelajaran keterampilan seni tari dan ada yang tidak. Semua ini dipengaruhi nilai-nilai yang telah dimiliki atau meresap ke dalam jiwa siswa, yaitu yang berkaitan dengan penilaian baik dan buruk terhadap kegiatan tersebut.

Nilai seseorang pada dasarnya terungkap melalui bagaimana ia berbuat atau keinginan berbuat. Menurut Hermin dan Simon (dalam Mardapi, 2004: 18) memasukan bagian nilai seperti keyakinan, sikap, aktivitas atau perasaan yang memuaskan, antara lain yang didukung dan yang terpadu dengan perilaku yang sesungguhnya serta berulang dalam kehidupan seseorang. Jadi, nilai berkaitan dengan keyakinan, sikap, dan aktivitas atau tindakan seseorang. Tindakan merupakan refleksi dari nilai yang dianutnya.

*Definisi konseptual:* Nilai adalah keyakinan yang dalam terhadap suatu perbuatan, kegiatan, atau suatu obyek. *Definisi*

*operasional*, nilai adalah keyakinan seseorang tentang keadaan suatu obyek atau keadaan. Misalnya keyakinan akan kemampuan atau kompetensi siswa, keyakinan tentang kinerja guru. Kemungkinan ada yang berkaitan bahwa siswa sulit untuk ditingkatkan. Atau ada yang berkeyakinan bahwa guru sulit untuk melakukan perbuatan.

Instrumen nilai dan keyakinan bertujuan untuk mengungkap nilai dan keyakinan individu. Informasi yang diperoleh berupa nilai dan keyakinan yang positif dan negatif. Hal-hal yang positif diperkuat sedang yang negatif diperlemah dan akhirnya dihilangkan. Contoh *indikator nilai*: (1) keyakinan atas peran sekolah, (2) keyakinan atas keberhasilan siswa, (3) keyakinan atas kemampuan guru, (4) keyakinan atas harapan masyarakat, dan lain-lain. Berikut ini contoh instrumen nilai-nilai siswa. Contoh butir-butir instrumen nilai dapat dilihat berikut ini.

Tabel 5.7  
Butir-butir Instrumen Nilai

| No | Pertanyaan  | Jawaban |       |
|----|---|---------|-------|
| 1. | Saya berkeyakinan prestasi belajar siswa sulit ditingkatkan                     | Ya      | Tidak |
| 2. | Saya berkeyakinan kinerja guru sudah optimal                                    |         |       |
| 3. | Saya berkeyakinan sekolah belum mampu mengubah tingkat kesejahteraan masyarakat |         |       |
| 4. | Saya berkeyakinan pembaharuan membawa masalah                                   |         |       |
| 5. | Saya berkeyakinan prestasi yang diraih siswa sebagai hasil atas usahanya        |         |       |
| 6. | dan seterusnya ....   |         |       |

#### e. Instrumen Moral

Instrumen ini bertujuan untuk mengetahui moral siswa. *Moral didefinisikan* sebagai pendapat, tindakan yang dianggap baik dan yang dianggap tidak baik. Contoh *indikator moral* sesuai dengan definisi di atas adalah: (1) memegang janji, (2) kepedulian terhadap orang lain, (3) kepedulian terhadap tugas-tugas, dan (4) kejujuran. Contoh butir-butir instrumen moral dapat dilihat berikut ini.

Tabel 5.8  
Butir-butir Instrumen Moral

| No | Pertanyaan   | Jawaban |       |
|----|--|---------|-------|
|    |  | Ya      | Tidak |
| 1. | Berjanji dengan teman, saya menepati waktu                           |         |       |
| 2. | Bila berjanji kepada orang yang lebih tua, saya berusaha menepatinya |         |       |
| 3. | Bila berjanji kepada anak kecil, saya datang tepat waktu             |         |       |
| 4. | Bila menghadapi kesulitan, saya minta bantuan orang lain             |         |       |
| 5. | Bila ada orang lain menghadapi kesulitan, saya membantunya           |         |       |
| 6. | Kesulitan orang lain merupakan tanggung jawab saya sendiri           |         |       |
| 7. | Bila bertemu teman, saya menyapanya, dst...                          |         |       |

#### 4. Skala Instrumen

Secara garis besar skala instrumen yang sering digunakan dalam penelitian ranah afektif, yaitu: Skala Likert, Skala Thurstone, dan Skala Beda Semantik. Skala Thurstone terdiri dari 7 (tujuh) kategori, yang paling bernilai 7 dan yang paling kecil bernilai 1.

##### a. Langkah-langkah pengembangan Skala Likert

- 1) Menentukan obyek sikap yang akan dikembangkan skalanya;
- 2) Menentukan kisi-kisi instrumen (skala sikap);
- 3) Menentukan butir-butir pernyataan dengan memperhatikan kaidah sebagai berikut:
  - Hindari kalimat yang mengandung banyak interpretasi;
  - Rumusan pernyataan hendaknya singkat;
  - Satu pernyataan hendaknya mengandung satu pikiran yang lengkap;
  - Sedapat mungkin, pernyataan hendaknya dirumuskan ke dalam kalimat sederhana;
  - Hindari penggunaan kata-kata: semua, selalu, tidak pernah, dan sejenisnya;
  - Hindari pernyataan tentang fakta atau pendapat diinterpretasikan sebagai fakta.
  - Antara pernyataan positif dan negatif hendaknya seimbang;
  - Setiap pernyataan diikuti dengan skala sikap (bisa genap, misalnya 4 atau 6, dan bisa ganjil, misalnya 5 atau 7).

Tabel 5.9  
Sistem Penskoran Skala Likert

| No<br>. | Pernyataan                                 | Skala |    |   |   |    |
|---------|--|-------|----|---|---|----|
|         |  | STS   | TS | N | S | SS |
| 1.      | Belajar matematika bermanfaat              |       |    |   |   |    |
| 2.      | Pelajaran matematika sulit                 |       |    |   |   |    |
| 3.      | Belum tentu semua orang belajar matematika |       |    |   |   |    |
| 4.      | Belajar matematika menyenangkan            |       |    |   |   |    |
| 5.      | Belajar matematika perlu media             |       |    |   |   |    |
| 6.      | Guru matematika memerlukan kesabaran       |       |    |   |   |    |

Keterangan:

SS : Sangat setuju

S : Setuju

N : Netral

TS : Tidak setuju

STS: Sangat tidak setuju.

Contoh Skala Likert: Sikap terhadap pelajaran Matematika, sistem penskoran yang digunakan skor tertinggi nilai 5 dan skor terendah diberi nilai 1.

**b. Langkah-langkah pengembangan Skala Thurstone: Minat terhadap pelajaran Sejarah Islam**

7 6 5 4 3 2 1  
!.....!.....!

1. Saya senang belajar sejarah Islam.
2. Pelajaran sejarah Islam bermanfaat.
3. Saya berusaha hadir setiap pelajaran sejarah Islam.
4. Saya berusaha memiliki buku pelajaran sejarah Islam.
5. Pelajaran sejarah Islam membosankan.
6. Pelajaran sejarah Islam memegang masa kelajayaan Islam
7. Pelajaran sejarah Islam hanya ada di madrasah

**c. Langkah-langkah pengembangan Skala Beda Semantik, adalah sebagai berikut:**

1. Menentukan obyek sikap yang akan dikembangkan skalanya, misalnya "Pelajaran Sejarah Islam".



2. Memilih dan membuat daftar dari konsep dan kata sifat yang relevan dengan obyek penilaian sikap. Misalnya: menarik, penting, menyenangkan, mudah dipelajari, dan sebagainya.
3. Memilih kata sifat yang tepat dan akan digunakan dalam skala.
4. Menentukan rentang skala pasangan bipolar dan penskorannya.

Contoh Skala Beda Semantik (*Semantic Differential*) di bawah ini.

| Pelajaran Sejarah Islam |   |
|-------------------------|---|
|                         | 7   6   5   4   3   2   1                               |
| Menyenangkan            | !.....!.....!.....!.....!.....!.....!.....! Membosankan |
| Sulit                   | !.....!.....!.....!.....!.....!.....!.....! Mudah       |
| Bermanfaat              | !.....!.....!.....!.....!.....!.....!.....! Sia-sia     |
| Menantang               | !.....!.....!.....!.....!.....!.....!.....! Menjemukan  |
| Banyak                  | !.....!.....!.....!.....!.....!.....!.....! Sedikit     |

## 5. Menentukan Sistem Penskoran

Sistem penskoran yang digunakan tergantung pada skala pengukuran. Apabila digunakan skala Thurstone, maka skor tertinggi untuk setiap butir adalah 7 dan yang terkecil adalah 1. Demikian pula untuk instrumen dengan mencari rerata (*mean*) dan simpangan baku skor. Selanjutnya ditafsirkan hasilnya untuk mengetahui minat masing-masing siswa dan minat kelas terhadap suatu mata pelajaran. Hasil tafsiran perlu ditindaklanjuti oleh guru dengan melakukan perbaikan-perbaikan, seperti perbaikan metodologi pembelajaran, penggunaan alat peraga, dan sebagainya.

## 6. Melaah Instrumen

Kegiatan pada telaah instrumen adalah meneliti tentang: (a) apakah butir pernyataan atau pertanyaan sesuai dengan indikator, (b) bahas yang digunakan apakah sudah komunikatif menggunakan tata bahasa yang benar, (c) apakah butir pertanyaan atau pernyataan tidak bias, (d) apakah format instrumen menarik untuk dibaca, (e) apakah pedoman menjawab atau mengisi instrumen jelas, dan (f) apakah jumlah butir sudah tepat sehingga tidak menjemukan menjawab.

## 7. Merakit Instrumen

Setelah instrumen diperbaiki selanjutnya isntrument dirakit, yaitu menentukan format tata letak instrumen, urutan pertanyaan atau pernyataan. Format instrumen harus dibuat menarik, sehingga responden tertarik untuk membaca dan mengisi instrumen. Format instrumen sebaiknya jangan terlalu padat. Setiap sepuluh pertanyaan

sebaiknya dipisahkan dengan cara memberi spasi yang lebih, atau diberi batasan garis empat persegi panjang. Urutan pertanyaan atau pernyataan instrumen sesuai dengan tingkat kemudahan dalam menjawabnya atau mengisinya.

#### **8. Ujicoba Instrumen**

Setelah dirakit, instrumen diujicoba kepada responden, sesuai dengan tujuan penilain apakah kepada siswa, kepada guru atau orang tua siswa. Untuk itu, dipilih sampel yang karakteristiknya mewakili populasi yang ingin dinilai. Bila yang dinilai adalah siswa SLTA, atau SLTP, atau SD (tergantung kebutuhan peneliti), maka sampelnya juga adalah sekolah yang dituju SMA misalnya. Ukuran sampel yang diperlukan adalah minimal 30 siswa, bisa berasal dari satu sekolah atau lebih.

Pada saat ujicoba yang perlu dicatat adalah saran-saran dari responden atas kejelasan pedoman pengisian instrumen, kejelasan kalimat yang digunakan, waktu yang dipergunakan mengisi instrumen. Perlu diingat bahwa pengisian instrumen bukan merupakan tes, sehingga walau ada batasan waktu namun tidak terlalu ketat.

#### **9. Perbaikan Instrumen**

Perbaikan dilakukan terhadap butir-butir pertanyaan/pernyataan yang tidak baik, berdasarkan hasil analisis hasil ujicoba empirik tampak tidak baik. Untuk itu, butir misalnya ada 10 butir pertanyaan pada kuesioner terhadap sikap atau minat seseorang terhadap pelajaran tertentu dengan menggunakan skala Likert dengan 5 (lima) pilihan. Skor paling tinggi adalah, yaitu apabila siswa memilih sangat setuju untuk pertanyaan yang positif atau memilih sangat tidak setuju untuk pertanyaan negatif. Skor yang paling rendah adalah 1 (satu), yaitu bila siswa memilih jawaban sangat tidak setuju untuk pernyataan yang positif atau memilih sangat setuju untuk pernyataan negatif. Jadi, skor tertinggi adalah  $10 \text{ butir} \times 5 = 50$ , dan skor terendah adalah  $10 \text{ butir} \times 1 = 10$ . Rangkuman penentuan kategori hasil pengukuran sikap atau minat dapat dilihat sebagai berikut.

Tabel 5.10.  
Pengukuran Sikap

| No. | Skor siswa                    | Kategori Sikap atau Minat     |
|-----|-------------------------------|-------------------------------|
| 1.  | Sama atau lebih besar dari 40 | Sangat positif/ sangat tinggi |
| 2.  | 30 sampai 39                  | Tinggi/positif                |
| 3.  | 20 sampai 29                  | Negatif/rendah                |
| 4.  | Kurang dari 20                | Sangat negatif/ sangat rendah |

Keterangan di atas:

1. Skor batas bawah kategori yang sangat positif atau sangat tinggi adalah:  $0,80 \times 50 = 40$ , dan batas atasnya 50.
2. Skor batas bawah pada kategori tinggi atau positif adalah:  $0,60 \times 50 = 30$ , dan skor batas atasnya adalah 39.
3. Skor batas bawah pada kategori negatif atau rendah adalah:  $0,40 \times 50 = 20$ , dan skor batas atasnya adalah 29.
4. Skor yang tergolong pada kategori sangat negatif atau sangat rendah: kurang dari 20.

Berdasarkan keterangan di atas dapat diketahui minat atau konsep tiap siswa terhadap tiap mata pelajaran. Bila sikap siswa tergolong negatif atau minat siswa tergolong rendah, instrumen harus diperbaiki. Perbaikan termasuk pada semua saran-saran dari responden ujicoba. Instrumen tersebut harus dilengkapi pertanyaan terbuka.

#### 10. Pelaksanaan Pengukuran

Pelaksanaan pengukuran seperti dikemukakan di depan bukan pada waktu responden lelah. Selain itu, ruang untuk mengisi instrumen harus dalam keadaan rileks, nyaman, dan santai. Pengisian instrumen dimulai dengan penjelasan tentang tujuan pengisian, manfaat bagi responden, dan pedoman pengisian instrumen.

#### 11. Penafsiran Hasil pengukuran

Hasil pengukuran berupa skor atau angka. Menafsirkan hasil pengukuran disebut dengan penilaian. Untuk menafsirkan hasil pengukuran diperlukan suatu kriteria. Kriteria yang digunakan tergantung dari skala dan jumlah butir yang digunakan. Misalkan digunakan skala Likert dengan 5 (lima) penilaian untuk mengukur sikap siswa, yaitu:

Sangat Setuju (SS) : 5

Setuju (S) : 4

Sama Saja (SS) : 3

Tidak Setuju (TS) : 2

Sangat Tidak Setuju (STS) : 1

Ada 4 (empat) kategori hasil pengukuran sikap atau minat, yaitu sangat tinggi, tinggi, rendah, dan sangat rendah. Penentuan skor tiap kategori dapat dilihat pada (keterangan tentang: kategori sikap atau minat siswa untuk 10 butir pernyataan) di atas. Berdasarkan kategori ini dapat ditentukan minat atau sikap siswa. Selanjutnya dapat dicari sikap dan minat kelas terhadap mata pelajaran tertentu. Cara dapat dilihat pada (keterangan di bawah ini), maka guru harus berusaha meningkatkan sikap atau minat siswa. Sedangkan bila sikap atau minat siswa tergolong positif atau tinggi, guru harus mempertahankannya. Tabel kategori sikap dan minat berikut ini menjelaskan.

Tabel 5.11.  
Kategori Sikap/Minat

| No. | Skor siswa                    | Kategori Sikap atau Minat     |
|-----|-------------------------------|-------------------------------|
| 1.  | Sama atau lebih besar dari 40 | Sangat positif/ sangat tinggi |
| 2.  | 30 sampai 39                  | Tinggi/positif                |
| 3.  | 20 sampai 29                  | Negatif/rendah                |
| 4.  | Kurang dari 20                | Sangat negatif/ sangat rendah |

Keterangan:

1. Cari rerata skor kelas, yaitu: jumlah skor semua siswa dibagi jumlah siswa.
2. Skor batas bawah kategori sangat positif atau sangat tinggi adalah :  $0,80 \times 50 = 40$ , dan batas atasnya 50.
3. Skor batas bawah pada kategori tinggi atau positif adalah:  $0,60 \times 50 = 30$ , dan skor batas atasnya adalah 39.
4. Skor batas bawah pada kategori negatif adalah:  $0,40 \times 50 = 20$ , dan skor batas atasnya adalah 29.
5. Skor yang tergolong pada kategori sangat rendah adalah: kurang dari 20.

Berdasarkan tabel tersebut, menunjukkan minat atau sikap kelas terhadap suatu mata pelajaran. Jadi, dalam pengukuran sikap

atau minat diperlukan informasi tentang sikap atau minat tiap siswa dan sikap atau minat kelas terhadap mata pelajaran. Hasil pengukuran minat kelas untuk semua mata pelajaran berguna untuk membuat profil minat kelas. Jadi, sekolah akan memiliki peta minat kelas dan selanjutnya dikaitkan dengan profil prestasi belajar. Umumnya mereka yang berminat pada mata pelajaran tertentu prestasi belajarnya baik.

Penilaian ranah afektif selain sebagaimana dikemukakan di atas, menurut Arikunto (1986: 10-11) boleh juga dilakukan dengan menekankan pada ekspresi perasaan yang menuntut keterampilan mengemukakan pertimbangan yang mendalam (*judgement*). Sebagai contoh dapat digambarkan berikut ini.

***Pandangan atau Pendapat (Opini)***

Apabila guru mau mengukur ranah afektif yang berhubungan dengan pandangan siswa, maka pertanyaan yang disusun menghendaki respons yang melibatkan ekspresi, perasaan atau pendapat pribadi siswa terhadap hal-hal yang sederhana tapi bukan fakta.

**Contoh:** bagaimanakah pendapat Anda tentang keputusan yang diambil oleh Bapak Lurah dalam situasi di atas? Bagaimana tindakan Anda jika seandainya yang menjadi lurah itu Anda?

***Sikap atau nilai (attitude, value)***

Dalam penilaian afektif tentang sikap ini siswa ditanya mengenai responnya yang melibatkan sikap atau nilai telah mendalam disanubarinya, dan guru meminta dia untuk mempertahankan pendapatnya.

**Contoh:** "Bagaimana pendapat Anda seandainya semua penjahat yang merugikan masyarakat dan negara, baik yang proletar maupun yang elit diberi hukuman mati saja? Mengapa pendapat Anda demikian?"

### **C. Instrumen Penilaian Ranah Psikomotor**

#### **1. Pengertian Ranah Psikomotor**

Penilaian ranah kognitif pada kemampuan berpikir dengan menggunakan "tes objektif", afektif pada "perasaan, nilai, moral, emosional" dengan menggunakan kuesioner atau observasi, sedangkan psikomotor menurut Rowley (2002: 97) lebih menekankan pada "motor skills" (gerakan fisik). Dengan demikian, ranah psikomotor berhubungan erat dengan kerja "otot". Yang termasuk ke dalam klasifikasi gerak di sini, mulai dari gerak yang paling sederhana sampai gerak yang kompleks. Misalnya mulia

keterampilan melipat kertas sampai dengan merakit suku cadang televisi serta komputer, dan masih banyak lagi yang lainnya. Keadaan ini mempengaruhi pembelajaran, dan penilaian hasil belajar siswa. Menurut Mills sebagaimana dikutip Kartowagiran (2004: 5-6), bahwa pembelajaran keterampilan akan efektif bila dilakukan dengan menggunakan prinsip belajar sambil mengerjakan (*learning by doing*).

Penilaian ranah psikomotor yang diutamakan oleh guru terhadap siswa dilihat sejauh mana siswa *terampil* melakukan berbagai gerakan fisik sesuai dengan ketentuan tes yang akan dinilai. Misalnya kecepatan siswa melipat kertas, ketepatan siswa menggunakan alat-alat ketika praktik di laboratorium, keterampilan mengendarai kendaraan misalnya sepeda. Singkatnya, untuk mengetahui kemajuan belajar siswa pada ranah psikomotor boleh dilihat dari bidang studi keterampilan.

## **2. Evaluasi Hasil Belajar Psikomotor**

Ada beberapa ahli yang menjelaskan cara menilai hasil belajar psikomotor, dua di antaranya Ryan dan Leighbody sebagaimana dikutip Kartowagiran (200: 7). Ryan menjelaskan bahwa hasil belajar keterampilan itu dapat diukur melalui: (1) pengamatan langsung serta penilaian tingkah laku siswa selama proses belajar mengajar praktik berlangsung, (2) sesudah mengikuti pelajaran, yaitu dengan jalan memberikan tes kepada siswa untuk mengukur pengetahuan, keterampilan, dan sikap, (3) beberapa waktu sesudah pelajaran selesai dan kelak di dalam lingkungan kerjanya.

Sementara itu Leighbody berpendapat, bahwa dalam melakukan penilaian hasil pelajaran keterampilan sebaiknya mencakup: (1) kemampuan siswa menggunakan alat dan sikap kerja, (2) kemampuan siswa menganalisis suatu pekerjaan, menyusun urutan-urutan pekerjaan (3) kecepatan siswa dalam mengerjakan tugas yang diberikan kepadanya, (4) kemampuan siswa dalam membaca gambar atau simbol, dan (5) keserasian bentuk dengan yang diharapkan dan atau ukuran yang telah ditentukan.

## **3. Jenis Instrumen Psikomotor**

Kartowagran (2004: 8-9) menjelaskan, penilaian hasil belajar psikomotor atau keterampilan harus mencakup persiapan, proses, dan produk. Penilaian dapat dilakukan pada saat proses berlangsung, atau sesudah proses berlangsung dengan cara mengetes siswa atau dapat juga dilakukan sesudah siswa bekerja.



Dalam pembahasan ini dipilih cara pertama dan kedua hal yang harus dilakukan oleh seorang guru, yaitu:

- a. Membuat soal (penilaian dilakukan pada saat siswa praktik dan dengan cara memberikan tes keterampilan).
- b. Membuat instrumen untuk mengamati jawaban hasil belajar siswa.

Soal untuk menilai hasil belajar siswa khususnya ranah psikomotor dapat berupa soal, lembar kerja, lembar tugas, perintah kerja, dan lembar eksperimen. Sedangkan instrumen untuk mengamati jawaban siswa dapat berupa lembar observasi, dan lembar portofolio. Lembar observasi adalah lembar yang digunakan untuk mengobservasi kemunculan aspek-aspek keterampilan yang diamati. Kadangkala lembar observasi ini juga berbentuk *check list* karena hanya berupa pernyataan atau pertanyaan yang jawabannya tinggal memberi *check* (centang) pada jawaban yang sesuai dengan keadaan. Untuk lebih jelas berikut ini disajikan contoh lembar penilaian observasi.

Sebagai contoh lembar observasi "Lari Cepat 100 meter" yang butirnya dengan bobot: *Starting position* = 25%, *Starting action* = 25%, *sprinting action* = 30%, dan *finishing action* = 20% dari skor maksimum, maka bobot tiap butir sama dengan bobot kelompok itu dibagi dengan jumlah butir: sehingga tiap butir dalam kelompok aspek keterampilan *starting position* = 5%, *starting action* = 5%, *sprinting action* = 6%, dan *finishing action* = 4% dari skor maksimum. Oleh karena skor maksimumnya sama dengan 20, maka bobot tiap butir dalam kelompok aspek *starting position* 1 (yaitu:  $5/100 \times 20 = 1$ ), *starting action* = 1, *sprinting action* = 1,2, *finishing action* = 0,8. Untuk jelasnya dapat diperhatikan sebagai berikut.

FORMAT 5.12  
LEMBAR OBSERVASI UNTUK MENGAMATI SISWA  
DALAM MELAKUKAN NOMOR LARI CEPAT 100 METER

Nama Siswa : .....

Kelas/Semester : .....

Mata Pelajaran : Pendidikan Jasmani

Beri tanda (√) centang di bawah kata “ya” bila Anda anggap bahwa aspek keterampilan yang dinyatakan itu memang ada dan benar, dan berilah (√) centang di bawah kata “tidak” bila aspek keterampilan itu muncul tetapi tidak benar atau aspek itu tidak muncul. Kata “ya” diberi skor 1, dan kata “tidak” diberi skor 0.

| No     | Aspek Keteampilan  | Hasil Observasi |       | Skor Butir |
|--------|--|-----------------|-------|------------|
|        |  | Ya              | Tidak |            |
|        | <b>Starting Position</b>   |                 |       |            |
| 1      | Posisi lutut waktu jongkok                                       |                 | x     | 0,0        |
| 2      | Posisi tangan waktu jongkok                                      | x               |       | 1,0        |
| 3      | Posisi punggung waktu jongkok                                    | x               |       | 1,0        |
| 4      | Pandangan mata saat start  | x               |       | 1,0        |
| 5      | Posisi tungkai saat aba-aba siap                                 | x               |       | 1,0        |
|        | <b>Starting action</b>   |                 |       |            |
| 6      | Gerakan kaki dan tangan saat mulai lari                          | x               |       | 0,1        |
| 7      | Posisi lutut saat kaki kiri menolak pada saat waktu lari dimulai |                 | x     | 0,0        |
| 8      | Kecepatan gerakan kaki kanan setelah kaki kiri digerakan         | x               | x     | 0,0        |
| 9      |  | x               |       | 1,0        |
| 10     | Jangkauan ayunan dan ketinggian kaki kanan                       | x               |       | 1,0        |
|        | Posisi lutut saat kaki kanan mendarat ditanah                    |                 |       |            |
|        | <b>Sprinting action</b>  |                 |       |            |
| 11     | Keadaan lutut kaki belakang saat menolak ke depan                | x               | x     | 0,0        |
| 12     |  |                 |       | 1,2        |
| 13     | Keadaan telapak kaki saat kaki depan menapak ke tanah            | x               | x     | 0,0        |
| 14     |  | x               |       | 1,2        |
| 15     | Sumber ayunan lengan saat lari                                   | x               |       | 1,2        |
|        | Posisi sikut saat lari   |                 |       |            |
|        | Posisi badan saat lari   |                 |       |            |
|        | <b>Finishing action</b>  |                 |       |            |
| 16     | Gerakan kaki saat masuk finish                                   |                 | x     | 0,0        |
| 17     | Pandangan mata saat waktu finish                                 | x               |       | 8,0        |
| 18     | Kecepatan saat waktu finish                                      |                 | x     | 0,0        |
| 19     | Kecepatan badan saat waktu finis                                 | x               |       | 0,8        |
| 20     | Kecepatan pelari saat waktu finish                               | x               |       | 0,8        |
| JUMLAH |  |                 |       | 13,0       |

Ternyata jumlah skor setelah memperhitungkan bobot juga = 13,0. Bila digunakan rentng skor 0 sampai dengan 100, maka skor yang diperoleh siswa itu adalah  $13 \times 5 = 65$ . Selanjutnya, apabila batas kelulusan itu 75, maka siswa ini dikategorikan belum lulus. Setelah skor tiap-tiap siswa diperoleh, langkah selanjutnya adalah menghitung siswa yang belum lulus, kemudian dibuat presentase (misal: sekitar 70% siswa sudah lulus dalam ujian “lari 100 meter”).

#### **4. Konstruk Ranah Psikomotor**

##### **a. Konstruk Instrumen**

Konstruk soal ranah psikomotor hampir sama dengan soal ranah kognitif, soal untuk ranah psikomotor juga harus mengacu pada standar kompetensi yang sudah dijabarkan menjadi kompetensi dasar. Setiap buntir standar kompetensi dijabarkan menjadi 3 (tiga) sampai dengan 6 (enam) butir kompetensi dasar, setiap butir kompetensi dasar dapat dijabarkan menjadi 3 (tiga) sampai 6 (enam) indikator, dan setiap indikator harus dapat dibuat lebih dari satu butir soal. Namun, adakalanya satu butir soal ranah psikomotor terdiri dari beberapa indikator.

Selanjutnya, untuk menilai jawaban siswa terhadap ranah psikomotor perlu disiapkan lembar observasi, atau lembar penilaian, atau dapat juga portofolio. Namun dalam Buku Pedoman ini hanya dijelaskan konstruk lembar observasi saja (format tidak mengikat, bisa dikembangkan lebih lanjut sesuai kebutuhan).

Tidak ada perbedaan mendasar antara konstruk lembar observasi dengan penilaian. Penyusunan kedua instrumen itu harus mengacu pada lembar soal atau lembar perintah/lembar kerja/lembar tugas yang diberikan kepada siswa. Berdasarkan pada soal atau lembar perintah/lembar tugas inilah lembar observasi atau lembar penilaian yang dibuat.

##### **b. Menyusun Rancangan Penilaian**

Sebelum melakukan penilaian seorang guru terlebih dahulu merancang secara tertulis dengan rapi membuat sistem penilaian yang akan dilakukan selama satu semester. Rancangan penilaian ini sifatnya terbuka, sehingga siswa, guru lain, dan kepala sekolah bisa atau boleh melihatnya. Adapun langkah penulisan rancangan penilaian yang berbasis kompetensi adalah:

- 1) Mencermati silabus dan sistem penialain yang sudah ada;
- 2) Menyusun sistem penilaian yang berorientasi berdasarkan silabus dan sistem penilaian yang telah dibuat;

- 3) Menentukan bobot masing-masing jenis tagihan yang diserahkan kepada sekolah;
- 4) Menyusun rancangan penilaian yang berbasis kompetensi (Kartowagiran, 2004: 10).

Selanjutnya, rancangan penilaian ini diinformasikan kepada siswa pada awal pertemuan (awal semester). Dengan demikian sistem penilaian yang dilakukan guru semakin sempurna atau semakin memenuhi prinsip-prinsip penilaian.

#### c. Penyusunan Kisi-Kisi

Kisi-kisi merupakan matriks yang berisi spesifikasi soal-soal yang akan dibuat. Kisi-kisi ini merupakan acuan bagi penulis soal, sehingga siapapun yang menulis soal akan menghasilkan soal yang isi dan tingkat kualitasnya relatif sama. Contoh kisi-kisi ranah psikomotor dapat dilihat pada tabel ini.

TABEL 5.13. KISI-KISI  
SISTEM PENILAIAN BERKELANJUTAN

Jenis Sekolah : .....  
Mata Pelajaran : Pendidikan Jasmani  
Kelas/Semester : ...../.....  
Jenis Tagihan : Ujian Blok  
Jumlah soal/waktu : .....

| Standar kompetensi dan Kompetensi dasar                   | Materi Pokok                     | Pengalaman Belajar                   | Indikator        | Penilaian     |                        |                                       |
|---|----------------------------------|--------------------------------------|------------------|---------------|------------------------|---------------------------------------|
|   |                                  |                                      |                  | Jenis Tagihan | Bentuk Instrumen       | Contoh Instrumen                      |
| 2.mendemonstrasikan keterampilan salah satu nomor atletik | Keterampilan dalam nomor atletik | Melihat lomba lari cepat dan latihan | Mampu lari cepat | Ujian blok    | Uraian/pe rintah kerja | Demons- trasikan nomor lari 100 meter |

Dalam kisi-kisi di atas, hanya sebagai contoh saja lebih dalam dapat dikembangkan oleh para pendidik di sekolah masing-masing sesuai kompetensi dan kebutuhan siswa sebagai peserta didik, dan kondisi sekolah (sarana, prasarana, kualifikasi pendidik), dan lain sebagainya.

#### d. Penyusun Instrument Psikomotor

Menurut Kartowagiran (2004: 12-13) penyusunan instrument psikomotor terdiri dari dua macam, yaitu (1) soal dan (2) lembar yang digunakan untuk mengamati dan menilai jawaban siswa

terhadap soal tersebut. Penjelasan dari kedua hal ini adalah sebagai berikut:

### **1) Penyusunan Soal**

Langkah pertama yang harus dilakukan oleh penulis soal ranah psikomotor adalah mencermati kisi-kisi instrumen psikomotor yang telah dibuat. Soal harus dijabarkan menjadi aspek-aspek keterampilan. Soal yang harus dijabarkan dari indikator dengan memperhatikan materi pokok dan pengalaman belajar. Namun, adakalanya soal psikomotor untuk ujian blok yang biasanya sudah mencapai tingkat psikomotor manipulasi mencakup beberapa indikator.

### **2) Penyusunan Lembar Observasi dan Lembar Penilaian**

Penyusunan lembar observasi dan lembar penilaian, hal ini harus mengacu pada soal. Soal atau lembar tugas guru atau perintah kerja inilah yang selanjutnya dijabarkan menjadi aspek-aspek keterampilan. Cara, untuk soal dari kisi-kisi di atas, cara menulis lembar penilaian atau lembar observasinya adalah sebagai berikut.

- a) Mencermati soal. Misalnya, lari cepat 100 meter.
- b) Mengidentifikasi aspek-aspek keterampilan aspek-aspek kunci dalam lari 100 m; dalam hal ini aspek-aspek keterampilan kunci itu adalah: (1) posisi mulai (*starting position*), (2) teknik mulai (*starting action*), (3) teknik lari (*sprinting action*), dan teknik memasuki finish (*finishing action*).
- c) Mengidentifikasi aspek-aspek keterampilan pada tiap-tiap aspek keterampilan kunci posisi mulai dirinci menjadi aspek keterampilan memposisikan kaki, tangan, badan, pandangan mata, dan posisi tungkai pada saat aba-aba "siap".
- d) Menentukan jenis lembar untuk mengamati kemampuan siswa (lembar observasi atau lembar penilaian).
- e) Menuliskan aspek-aspek keterampilan dalam bentuk pertanyaan atau pernyataan ke dalam tabel.
- f) Membaca berulang-ulang lembar penilaian atau lembar observasi untuk meyakinkan bahwa instrument yang ditulisnya sudah tepat.
- g) Meminta orang lain untuk membaca atau menelaah instrumen yang telah ditulis itu untuk meyakinkan bahwa instrumen itu mudah dipahami oleh orang lain.

## **BAB 6**

### **LANDASAN PENGEMBANGAN KURIKULUM**

#### ***Pendahuluan***

Orang yang peduli terhadap pendidikan akan bertanya secara kritis dan mendalam sebagai ciri berpikir filsafat, mengapa pengelolaan pendidikan termasuk pengembangan kurikulum memerlukan landasan yang kokoh sebagai tempat berpijak? Landasan itu meliputi: Filsafat, Psikologi, Sosiologi, Iptek, Agama, dan yang lainnya. Sementara toh orang-orang yang berkecimpung mengelola pendidikan dan mengembangkan kurikulum mereka tidak menerapkan landasan tersebut, sementara itu mereka berhasil mencetak anak didik/siswa memiliki keahlian tertentu, misalnya pengelolaan pendidikan di Pesantren. Sementara itu orang-orang idealis mengelola pendidikan dan menerapkan landasan pengembangan kurikulum berdasarkan landasan seperti di atas, ternyata mereka tidak berhasil atau gagal mencetak siswa menjadi manusia cerdas, cakap, kreatif, terampil, mandiri, berakhlak baik, dan sebagaimana. Indikator kegagalan pendidikan ini misalnya saja terjadi pada lembaga pendidikan formal (sekolah). Misalnya para siswa tertentu berkarakter tidak baik. Mereka melakukan tawuran antar sekolah, tindakan kriminal, terlibat minuman terlarang, dan yang lainnya.

Lalu timbul pertanyaan, apakah penting pendidikan dan pengembangan kurikulum memerlukan suatu landasan?. Sementara hasil pendidikan tetap rendah terutama dari segi mental, moral dan vokasiona. Menjawab pertanyaan di atas lembaga pendidikan jelas penting memiliki landasan tertentu sebagai pedoman atau tempat berpijak melaksanakan tugas pendidikan. Sebab para pengelola pendidikan yang nyatanya tidak menerapkan landasan filsafat, psikologi, sosiologi, dan iptek, sebenarnya secara “implisit” mereka menerapkan landasan tersebut, hanya mereka *tidak* tahu atau sekurang-kurangnya mereka merasa tidak penting. Kenyataannya, ketika suatu lembaga pendidikan menginginkan siswanya setelah menamatkan pendidikan di lembaga tertentu, kemudian siswa tersebut diharapkan memiliki keterampilan tertentu yang berguna bagi dirinya, keluarganya, dan masyarakatnya. Sebenarnya pengelola lembaga tersebut minimal menerapkan salah satu aliran filsafat. Misalnya “*Filsafat Pragmatisme*”, bukan?. Aliran filsafat ini, menekankan pentingnya kegunaan ilmu, dan keterampilan tertentu sebagai bekal kehidupan siswa.



Landasan pengembangan kurikulum, seperti: Filsafat, Psikologi belajar, Sosiologi, Teknologi, dan Agama banyak memberi kontribusi kepada para pendidik, misalnya saja *filsafat* memberi sumbangan terhadap tenaga kependidikan terutama guru untuk melatih berpikir logis, reflektif, dan sistematis dalam memecahkan masalah. Landasan *psikologi* memberi sumbangan bagaimana seorang guru merancang kurikulum sesuai tahap perkembangan anak. Landasan *sosiologi* berkontribusi terhadap guru sebagai pengembangan kurikulum sesuai dinamika perkembangan masyarakat. *Teknologi* memberikan kemudahan kepada guru mempercepat penguasaan kompetensi siswa melalui media. *Agama* memberi sumbangan keyakinan dan nilai-nilai bagi para siswa, agar mereka menjadi manusia yang beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia.

### A. Hubungan Filsafat dan Kurikulum

Menurut Schubert para pelaksana kurikulum harus memahami filsafat secara terus menerus (*continue*), sebab filsafat berguna untuk membuat keputusan kurikulum. Pengembangan kurikulum tanpa kehadiran filsafat akan memudar atau tidak berguna, bahkan sebagai hiasan atau sia-sia (*fads and friils*), (Schubert, 1993: 55). Ungkapan Schubert ini menandakan bahwa filsafat dan kurikulum memiliki hubungan yang sangat erat dan tidak dapat dipisahkan (*all interwoven*) keduanya terkait secara *berkelindan*. Jika hasil keputusan kurikulum tidak didasarkan pada filsafat, maka keputusan kurikulum tersebut tidak ada gunanya. Keterkaitan ini Zais (1976: 106) menyatakan, bahwa *Philosophy and curriculum in a very real sense are variant approaches to the same problem. Both are concerned with the central question: What can man become?...*. Maksudnya, baik filsafat maupun kurikulum keduanya pada hakikatnya untuk menjawab sekitar pertanyaan “*akan dijadikan apa manusia atau anak didik ?*”. Pertanyaan ini sesungguhnya sangat mendalam, artinya menanyakan pembentukan manusia (anak) setelah mempelajari kurikulum di suatu lembaga pendidikan tertentu. Apakah anak menjadi manusia yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, cerdas, cakap, dan kreatif atau menjadi pengangguran intelektual.

Dengan demikian, peranan filsafat bagi para pelaksana kurikulum (tenaga kependidikan) membuka cakrawala berpikir tentang hakikat hidup yang baik (*good life*), kebijaksanaan (*wisdom*),

nilai-nilai (*values*), pembentukan karakter siswa, penguasaan ilmu-ilmu sains, dan sebagainya. Salah satu tugas pengembang kurikulum (misalnya guru) mengajarkan nilai-nilai yang terkandung di dalam filsafat itu, kepada siswa.

3 Lebih tegas, S. Nasution (2005: 27) mengungkapkan bahwa segala keputusan yang diambil mengenai pendidikan atau kurikulum, bila ditelusuri secara mendalam, mempunyai dasar filosofis. Sering filsafat yang mendasarinya tidak dinyatakan secara *eksplisit*.

Berkenaan dengan ini, Zais (1976), Ozman dan Craver (1990), Schubert (1993), Longstreet dan Shane (1993). Mereka sepakat mengungkapkan pada intinya bahwa filsafat berguna menetapkan peran guru, khususnya kinerja para melaksanakan kurikulum untuk mengorganisasikan sekolah dan kelas. Filsafat membantu mereka menjawab berbagai persoalan sekitar sekolah secara mendalam. Pertanyaan yang muncul meliputi: untuk apa sekolah didirikan, nilai-nilai apa yang terkandung di dalam pelajaran, bagaimana siswa belajar, materi dan metode apa yang digunakan. Filsafat menetapkan para melaksanakan kurikulum tentang berbagai isu-isu atau permasalahan yang ada kaitannya dengan tugas-tugas siswa, menentukan tujuan pendidikan, konten dan organisasi kurikulum, proses belajar mengajar, pengalaman dan aktivitas belajar siswa di sekolah dan di kelas. Selain itu, filsafat menetapkan tugas-tugas belajar siswa yang bersifat teoritis dan praktis, buku apa yang digunakan, bagaimana mengembangkan kemampuan kognitif dan non-kognitif yang berguna bagi siswa, tugas pekerjaan rumah, bagaimana melakukan tes, mengolah hasil tes dan materi pelajaran yang ditekankan.

Pentingnya filsafat untuk menentukan keputusan kurikulum L. Thomas Hopkins mengungkapkan, bahwa:

Kedudukan filsafat sangat penting di dalam merumuskan kurikulum dan pengajaran dengan memperhatikan kurikulum masa lalu dan kurikulum masa depan. Pendidikan yang dilakukan di sekolah melibatkan siswa dan guru, jadwal belajar, kurikulum tidak tertulis (*hidden*), dan kurikulum tertulis (*formal*). Guru memberikan pelajaran rumah (*homework*) untuk belajar sore hari. Guru yang mengajar di sekolah dasar memberikan pelajaran geografi, matematika, dan pilihan nilai-nilai. Guru melaksanakan tes kemampuan

siswa dan melakukan interpretasi terhadap hasil belajar siswa. Selain itu pendidikan menekankan pada pengalaman (*education experience*), (Schubert, 1993).

Pernyataan Hopkins ini sejalan dengan pemikiran John Goodlad mengungkapkan bahwa peranan filsafat adalah: menentukan keputusan kurikulum yang akan digunakan, menentukan tujuan akhir kurikulum, proses, metode, pemilihan fakta-fakta (*facts*), konsep (*consept*), prinsip (*pricipels*), pengalaman (*experience*) dan perilaku (*behavior*) siswa yang dirasakan penting dalam pelajaran, termasuk budaya (*nature*), (Zais, 1976).

Aliran filsafat yang mempengaruhi perkembangan kurikulum dan dapat dirasakan pengaruhnya hingga dewasa ini. Misalnya filsafat: (1) idealisme, dan (2) realisme; (3) pragmatisme dan (4) eksistensilisme (Longstreet dan Shane, 1993). Filsafat idealisme dan realisme tersebut termasuk aliran filsafat tradisional, sedangkan aliran filsafat pragmatisme dan eksistensialisme sebagai aliran filsafat kontemporer. Penerapan keempat aliran filsafat tersebut dalam pengembangan kurikulum tidak *a priori*, melainkan boleh dikatakan tidak ada orang yang menganut satu aliran sepenuhnya. Semua orang dalam *proporsi* yang berbeda-beda menggunakan keempat aliran filsafat ini menurut kondisi dan situasi tempat yang berbeda. Jadi, dalam keadaan tertentu seseorang menerapkan filsafat *idealisme* dalam mengembangkan misi agama; *realisme* mengembangkan sains dan teknologi; *pragmatisme* menyelesaikan masalah sosial kemasyarakatan; dan *eksistensialisme* dalam hal mengaktualisasikan diri.

## **B. Landasan Filosofis**

Berikut akan diuraikan keempat aliran filsafat sebagai landasan pengembangan kurikulum, yaitu: Filsafat Idealisme, Realisme; Pragmatisme dan Eksistensialisme.

### **1. Filsafat Idealisme**

Aliran filsafat idealisme dibangun oleh Plato berdasarkan pada ide-ide, dan aliran filsafat Plato disebut "idealism". Aliran filsafat ini termasuk yang paling tua (tradisional), tetapi pengaruhnya masih tetap terasa sampai sekarang. Salah seorang filosof German bernama Hegel mengikuti aliran filsafat idealisme. Hegel memandang dunia secara transcendental. Filosof Amerika Serikat Ralph Waldo Emerson dan Henry Thoreau juga mengikuti aliran ini. Mereka memandang realitas berdasarkan pandangan idealisme.



Fredrich Froebel pendiri Taman Kanak-Kanak (TK) landasan pedagogiknya didasarkan pada filsafat idealisme. William Harris mempopulerkan TK di sekolah St. Lois Missouri dan menjadi Komisaris pendidikan abad ke-20 konsep administrasi menggunakan filsafat idealisme; dan termasuk J. Donael Butler salah seorang filosof Amerika pada abad kontemporer mengikuti aliran filsafat idealisme (Schubert 1993).

Filsafat idealisme menjelaskan kepada dunia bahwa moral, spiritual, kebenaran dan nilai adalah bersifat absolute, universal dan kebenarannya tidak dibatasi oleh waktu. Dunia ide atau pikiran (*mind*) adalah tetap, teratur dan tertib. Untuk mengetahui ide yang bersifat *laten* (ide bawaan) dengan jalan berpikir, tugas guru mengajarkan pengetahuan dengan sadar sebagai langkah proses pengembangan keterampilan berpikir, belajar adalah melatih pikiran (*mind*). Pendidikan menekankan pada konsep-konsep materi. Kurikulum menekankan pada *subject matter* untuk mengembangkan kecerdasan berpikir rasional dengan cara menyelaraskan konsep dengan pengetahuan. Kurikulum bersifat khirarki (bertingkat), kurikulum mementingkan kebudayaan yang manusiawi, kedisiplinan, dan kurikulum berorientasi pada liberal arts mencakup pelajaran: membaca (*reading*), menulis (*writing*), dan berhitung (*arithmetical*).

Tingkat-tingkat pelajaran meliputi: filsafat, teologi, dan matematika (matematika penting untuk melatih berpikir), sejarah dan sastra (sumber moral dan kebudayaan). Kurikulum untuk sekolah tingkat bawah meliputi pelajaran: ilmu alam, sains dan bahasa (bahasa penting untuk komunikasi dan sebagai fasilitas pengembangan berpikir), (Longstreet dan Shane, 1993, Schubert, 1993).

Isi pesan filsafat idealisme menghendaki pengembangan dan implementasi kurikulum mulai dari pendidikan dasar sampai perguruan tinggi tetap menekankan pentingnya pesan nilai-nilai (*values*), dan moral supaya diabadikan. Nilai dan moral tetap diajarkan kepada setiap siswa di berbagai tingkat sekolah. Nilai dan moral menurut kaum idealis adalah sesuatu yang tak mudah lapuk oleh hujan dan tak lekang oleh panas, ia “abadi” sepanjang zaman. Filsafat ini banyak dianut oleh lembaga pendidikan keagamaan, atau pendidikan militer atau setiap lembaga lainnya baik disadari atau tidak tetap mereka mentransferkan nilai-nilai dan moral kepada para siswanya. Tujuan transfer nilai-nilai dan moral agar para siswa taat

dan patuh serta disiplin menjalankan nilai-nilai dan moral itu setelah mereka lulus dari lembaga tersebut.

Nilai dan moral yang dimaksud sebagai pegangan hidup yang ditransferkan kepada siswa diambil dari agama, budaya, dan filsafat hidup yang dianut oleh individu atau kelompok tertentu. Ciri utama filsafat ini selain bersifat normatif, juga mementingkan pengembangan keterampilan berpikir melalui belajar matematika. Mengingat begitu pentingnya matematika Plato mengatakan, “jangan masuk perguruan tinggi saya kalau tidak menguasai matematika”.

Kegiatan belajar mengajar didominasi oleh guru. Guru sebagai pusat pengetahuan bagi siswa, sementara siswa hanya menerima apa yang diajarkan oleh guru (*teacher centered*). Sekaligus gurulah yang memilih dan menentukan bobot tingkat kurikulum yang akan diajarkan kepada siswa; dan evaluasi hasil belajar siswa cenderung kuantitatif (pengembangan keterampilan intelektual memperoleh porsi yang tinggi). Sumbangan terbesar filsafat idealisme terhadap kurikulum terlihat setiap lembaga pendidikan mewajibkan adanya pembelajaran matematika, nilai-nilai, moral, kecerdasan spiritual, dan agama.

Tujuan akhir pendidikan menurut Plato agar siswa menjadi orang yang mencintai kebijaksanaan (*Plato saw the virtuous life as ultimate goal*), (Schubert, 1993). Salah satu sumbangan filsafat idealisme terhadap pendidikan dan kurikulum adalah mengembangkan kecerdasan berpikir (*mind*) siswa sebagaimana Ozman dan Craver (1990: 24) menyatakan: “While not underemphasizing the development of a curriculum, idealists stress that the most important factor in education at any level is to teach students to think. Maksud ungkapan ini, bahwa yang dipentingkan dalam pendidikan dan pengembangan kurikulum adalah mengajarkan kecerdasan berpikir siswa. Sedangkan kekurangan aliran filsafat idealisme menurut Ozman dan Craver” ... *idealism is susceptible to the charge of shortsightedness with regard to the affective and physical side of individuals...not only aesthetic but also the emotional and personal-social side life*”. Maksudnya ungkapan ini menginformasikan bahwa kaum idealis kurang memerhatikan afektif aspek emosional, fisik, dan sosial kecuali estetika dalam kehidupan seseorang.

## 2. Filsafat Realisme

Gagasan filsafat realisme dibangun oleh Aristotles, sebagai lawan filsafat idealisme Plato. Aristotles belajar pada akademi Plato selama 20 tahun. Dalam menyelesaikan problema kehidupan cara berpikir antara Plato sebagai guru dan Aristotles sebagai murid

berbeda. Plato lebih mengutamakan pengembangan berpikir (*developed the view*), sementara Aristoteles mementingkan mempelajari materi (*proper study of matter*), (Ozman dan Craver, 1990). Aliran filsafat realisme termasuk filsafat tradisional dan masih diajarkan hingga sekarang oleh para pengikutnya. Misalnya filsafat Thomas Aquinas seorang penganut Agama Katolik menggabungkan filsafat realisme dengan Agama Katolik yang disebut "Thomisme". Pendidikan Agama Katolik yang dibangun Aquinas sampai sekarang didasarkan pada filsafat realisme. Kaum realis berpandangan terms dunia (realitas) didasarkan pada "materi". Lebih jauh kaum realis memandang suatu gejala berasal dari alam (*nature*), tingkah laku manusia diatur atau tunduk kepada hukum alam; dan manusia diatur oleh hukum fisika dan hukum sosial.

Selanjutnya Ozman dan Craver mengemukakan segi-segi kesamaan kaum realis dengan kaum idealis, menekankan organisasi kurikulum pada *separated subject matter* (mata pelajaran terpisah-pisah) sebagai isi kurikulum (*content*), dan klasifikasi objek pengetahuan. Kurikulum bersifat khirakis (bertingkat-tingkat). Materi pelajaran meliputi pendidikan umum, logika, olah raga, etika, politik, ekonomi; dan Tiga R (*reading, writing, arithmetic*) untuk siswa pendidikan dasar.

Segi perbedaan kaum realis dengan idealis, menurut kaum idealis mata pelajaran (*subject matter*) bersifat ideal, sebab kurikulum sudah mapan dan tidak akan berubah oleh waktu. Berbeda dengan kaum realis berpandangan bahwa *subject matter* yang menentukannya berdasarkan keahlian (*expert*) sebagai sumber otoritas. Kaum idealis berkeyakinan bahwa pengetahuan (*knowledge*) berdasarkan dari ide bawaan dan kebenarannya universal, paham ini ditolak oleh kaum realis, menurut mereka bahwa pengetahuan dan kebenaran bersumber dari sains, bukan dari ide bawaan.

Implikasi filsafat realisme terhadap pengembangan kurikulum diberbagai jenjang pendidikan mengutamakan penelitian ilmiah untuk mendapatkan sains. Keyakinan kaum realis bahwa sumber pengetahuan diperoleh dari penelitian (*research*) berdasarkan fakta-fakta yang dapat diamati (*observable*) oleh panca indera (mata, hidung, telinga, lidah dan kulit), dan dapat diukur (*measurable*) secara matematis sebagai jalan terbukanya pengetahuan sains. Sumbangan filsafat ini di sekolah-sekolah terlihat ada pelajaran IPA (fisika, kimia, biologi), sebagai materi pelajaran yang bersifat kebendaan. Sikap kaum realis terhadap kebenaran nilai dan moral



dilihat dari tindakan (*performance*) seseorang yang dapat diamati secara kasat mata. Artinya, seseorang berbuat baik atau tidak baik, benar atau salah, jujur atau tidak jujur, sopan tidak sopan, dan tingkah laku lainnya dapat diukur (Sukmadinata 2006: 26).

Mengenai kegiatan belajar mengajar, pengembangan kurikulum kaum realis banyak kesamaan dengan kaum idealis, yaitu berpusat pada guru sedangkan siswa pasif. Evaluasi hasil belajar siswa selain menekankan pada kemampuan rasio (akademik) juga pada hasil riset. Tujuan akhir pendidikan menurut Aristotle adalah kebahagiaan duniawi (*Aristotle's vision was one of happiness*), (Schubert 1993). Keunggulan filsafat realisme memberi kesempatan terbukanya sains religius, dan sains sekuler. Sains religious sebagaimana diungkapkan Ozman dan Cracer (1990: 54) bahwa:

*The use of a study of nature for transcending matter is for the religious realist the prime reason for it being. The argument might run thus: God, who is pure spirit, create the world. He created it out of standing, but He put himself into the world, giving it order and regularity, we can come to know about God. Religious realists, such as Tomas Aquinas, would say this is our prime purpose – God created the world to provide a vehicle through which people could to know him.*

3 Maksudnya, menurut kaum *realis religious* dengan meneliti alam semesta akan terbuka kekuasaan Tuhan sebagai Pencipta alam semesta. Alam semesta diciptakan Tuhan dengan tertib atau teratur. Seorang agamawan bernama Tomas Aquinas menyatakan bahwa Tuhan menciptakan alam semesta disediakan untuk kepentingan manusia agar manusia sadar mengetahui kekuasaan Tuhan di atas segala-galanya.

Sedangkan kekurangan filsafat realisme banyak para pengikut aliran filsafat ini menyelewengkan tujuan pendidikan Aristotle tentang arti kebahagiaan (*happiness*). Mereka berasumsi bahwa untuk mencapai kebahagiaan manusia bukan dengan jalan nilai-nilai religious, melainkan dengan mencari sebanyak-banyaknya materi atau menguras kekayaan alam untuk kebahagiaan duniawi. Bagi mereka prinsip hidup adalah di sini, bukan di sana. Paham ini memicu lahirnya golongan *sekuler* dikalangan ilmunan, dan berdampak terhadap perkembangan sains dan teknologi yang sekarang diajarkan di berbagai lembaga pendidikan. Paham sekuler yang paling ampuh adalah lewat metode penelitian. Bentuk metode penelitian ini adalah metode kuantitatif yang prinsip-prinsipnya, yaitu rasional, empiris, matematis, dan objektif; sedangkan yang

berbau nilai harus direduksi sebab subjektif. Orang-orang yang berpandangan demikian misalnya: Francis Bacon, Galileo, Sir Isac Newton, dan yang lainnya.

### **3. Filsafat Pragmatisme**

Filsafat pragmatisme berbeda dengan filsafat tradisional (idealisme dan realisme). Filsafat ini identik dengan filsafat eksperimentalisme yang menuntut perubahan (*change*), proses (*process*), dan realitivitas (*realtivity*). Pandangan kaum idealis dan realis untuk memperoleh pengetahuan menekankan pada materi pelajaran (*subject matter*), disiplin, dan isi pelajaran (*content*); berbeda dengan pandangan kaum pragmatis bahwa pengetahuan dikonstruksi melalui proses dan didasarkan pada relativitas yang menuntut perubahan secara ajeg (*consistent*). Perolehan pengetahuan melibatkan pemecahan masalah (*problem solving*), lebih jauh pengetahuan ditransfer dari materi pelajaran berdasarkan pertimbangan transaksi antara pelajar dengan lingkungan. Mengenai perubahan sosial menurut kaum idealis dan realis berdasarkan pertimbangan budaya kita. Filosof tradisional mendukung dan meyakini konsep kebenaran yang universal, tetapi menurut kaum pragmatis perubahan sosial seperti itu tidak realistis dan tidak bijaksana. Perubahan sosial menurut kaum pragmatis berasal dari interaksi orang-orang dengan dunia sosial atau dengan lingkungan bukan disebabkan kepada keyakinan dan kebenaran universal seperti yang dimaksud filosof tradisional. Kaum pragmatis mendasarkan perubahan sosial bersifat tentatif (sementara) dan berdasarkan tuntutan riset yang dapat verifikasi, (Zais, 1976, Schubert 1993).

Kaum pragmatis menolak pandangan filosof tradisional yang mengungkapkan bahwa kemampuan intelektual seseorang sudah terpola atau terbentuk sebelumnya (sudah dibawa sejak lahir), dan pandangan bahwa seseorang belajar didasarkan pada konsep *keseluruhan* mempengaruhi bagian, dan bagian adalah *keseluruhan* adalah tentatif. Ide tentang metode mengajar siswa tidak ada kaitannya untuk mencerdaskan berpikir, tetapi mengajar lebih dari pada penemuan (*eksploratory*), dan menjelaskan (*explanatory*). Menurut kaum pragmatis bahwa metode mengajar lebih penting dari pada materi pelajaran (*how to teach rather than what to teach*). Orientasi metode pembelajaran diarahkan untuk mencerdaskan inteligensi siswa agar menjadi ahli saintis, metode yang dipandang

baik menurut kaum pragmatis salah satunya adalah metode penyeledikan (*investigation*).

Filsafat pragmatisme<sup>3</sup> dalam hal pengembangan metode ilmiah kembali ke abad 20 (metode eksperimen). Kaum pragmatis menerima pengetahuan didasarkan pada fenomena yang selalu menantang untuk diteliti, berbeda dengan filsafat tradisional. Acuan pemikiran kaum pragmatis adalah Charles Darwin yang menulis buku tahun 1859 "*Origin of the Species*" sebagai pandangan fondasi klasik yang membahas tentang teori evolusi manusia. Yang termasuk kaum pragmatis lainnya adalah Charles Peirce seorang ahli matematika dan William James ahli psikologi mengembangkan prinsip pragmatisme. Inti ajaran filsafat pragmatisme, yaitu: (1) menolak dogma-dogma dan nilai-nilai yang abadi, (2) menguji metode, dan pembuktian terhadap ide-ide bawaan. Kebenaran tidak absolut atau universal, kebenaran terkait dengan fakta-fakta pengalaman atau dengan perilaku yang nampak (*behavior*) (Ernest, 1966: 58).

Implikasi kurikulum paham pragmatisme yang dibangun John Dewey terhadap pembelajaran adalah untuk merubah kondisi masyarakat supaya lebih baik atau progresif. Sekolah berorientasi pada lingkungan masyarakat. Kurikulum yang ideal di samping menekankan pada pengalaman belajar siswa juga pada minat dan mempersiapkan siswa untuk hidup masa depan. Kurikulum mengutamakan "*interdisipliner*" (terjadi keterkaitan antar ilmu), pembelajaran lebih baik "*grup*" dari pada "*individual*", metode mengutamakan *problem solving*, organisasi pelajaran bukan menekankan pada *subject matter* saja, melainkan menggunakan *metode ilmiah*, dan pembelajaran bukan menumpuk-numpuk fakta-fakta atau pendapat orang lain yang disimpan di dalam benak kepala siswa.

Pertimbangan kaum pragmatis bahwa proses belajar mengajar adalah perbaikan pengalaman belajar berdasarkan metode ilmiah. Belajar banyak mengaktifkan siswa berdasarkan kelompok atau grup dari pada individual, menekankan pemecahan masalah, mata pelajaran merespon perubahan dunia. Bagi guru, yang penting untuk siswa memperoleh pengetahuan melalui *problem solving* sebagai cara pengembangan kecerdasan inteligensi siswa.

Situasi belajar mengajar berdasarkan gagasan Dewey mengutamakan apa yang disebut "*learning by doing*", (belajar sambil melakukan). Artinya, kata Dewey omong kosong siswa mengerti

pelajaran tanpa berbuat, atau melakukan atau mempraktikkan apa yang di pelajari oleh anak-anak. Belajar bukan mengisi benak anak-anak dengan berbagai pengetahuan, tetapi yang lebih penting adalah “doing”, setelah itu akan timbul pengalaman belajar (*learning experience*), dan dari pengalaman ini akan didapat pengetahuan (*knowledge*).

Kelebihan filsafat pragmatism, orientasi pembelajaran mengutamakan pengalaman belajar pada anak manusia (siswa). Pengalaman ini mencakup segala aspek kegiatan manusia baik yang berbentuk aktif maupun yang pasif. Sementara itu, kekurangannya tak ada nilai (*value*) yang mutlak (*absolute*) semuanya sementara (*tentative*). Seorang tokoh pragmatisme Dewey menghendaki nilai (*value*) adalah “*on going-ness*” (segalanya berubah), (Sukmadinata, 2005: 40). Selanjutnya Sukmadinata mengungkapkan prinsip ini membawa konsekuensi cukup jauh, bagi Dewey tidak ada yang menetap dan abadi semuanya berubah. Agaknya, asumsi Dewey ini dipengaruhi oleh salah seorang filosof klasik bernama Heraclitus yang ajarannya menyatakan bahwa “air selalu mengalir” (tak ada yang abadi, semuanya berubah).

#### 4. Filsafat Eksistensialisme

Filsafat pragmatisme termashur di Amerika Serikat pada abad ke-20, sedangkan filsafat eksistensialisme lahir di Eropa dan baru populer setelah Perang Dunia II. Para pendidik Amerika misalnya Marxine Greence, George Kneller, dan Van Cleve Morris mengenal dengan baik aliran eksistensialisme (Schubert, 1993, Zais, 1976). Menurut mereka filsafat ini berkeyakinan bahwa individu secara pribadi mampu menyelesaikan persoalan oleh dirinya sendiri (individu berkeyakinan mampu melakukan berbagai pilihan menurut pilihannya sendiri dalam situasi tertentu baik masalah kecil ataupun masalah yang besar). Esensi filsafat ini, *kita mampu mencipta atau membuat berbagai pilihan di antara individu.*

Menurut kaum eksistensialis, bahwa para siswa bebas memilih apa yang dipelajarinya sesuai menurut pilihannya sendiri (siswa bebas melakukan pilihannya sesuai dengan kehendaknya tanpa ada paksaan dari orang lain). Kurikulum menolak pengetahuan yang sistematis atau disiplin ilmu, dan para siswa diperbolehkan memilih berbagai pelajaran sesuai keputusannya sendiri yang berguna dalam berbagai situasi yang berbeda.

Kaum eksistensialis berkeyakinan bahwa pengetahuan itu penting untuk setiap orang sesuai pilihannya, tugas pendidikan



mengembangkan kesadaran kebebasan menentukan pilihan yang bermakna sebagai individu yang bertanggung jawab. Oleh sebab itu, baik kehidupan bangsa atau kelompok bebas menentukan norma-norma, kekuasaan, membangun tataran sosial, politik, filsafat, agama dan seterusnya. Kaum eksistensialis menyadari hanya sedikit para pelajar, adat atau tradisi, bahkan aneh menurut kaum ini kalau menaruh perhatian terhadap ide-ide filsafat idealisme dan realisme yang kaku, dan dogmatis.

Menurut kaum eksistensialis bahwa “kurikulum” (pengetahuan, dan materi pelajaran) sudah disediakan dengan jelas untuk setiap siswa, pembelajaran dilakukan dengan “dialog” dan “tindakan” untuk melakukan pilihan. Pelajaran yang diajarkan guru kepada siswa mengandung unsur-unsur estetika, filsafat, sastra, drama, film, seni dan seterusnya yang penting bagi mereka, siswa diberi kebebasan menentukan menurut pilihan mereka sendiri. Kurikulum menekankan pada aktivitas, eksperimen, metode, media dan ilustrasi yang penting mampu membangkitkan esensi emosi, perasaan, dan pandangan. Kelas harus kaya dengan materi pelajaran untuk mengembangkan ekspresi siswa. Sekolah menyelenggarakan pembelajaran dimana guru dan siswa terjadi dialog, dan diskusi tentang kehidupan mereka, tentang berbagai pilihan hidup.

Implikasi, filsafat ini terhadap pengembangan kurikulum yang berlaku dewasa ini khususnya di negara kita dapat dilihat pada Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP), yaitu setiap sekolah diberi kebebasan mengembangkan kurikulum sesuai kondisi sekolah secara bertanggung jawab kepada masyarakat dan pemerintah. Demikian istilah Mulyasa (2006: 21) “*full authority and responsibility*”. Artinya, sekolah diberi kewenangan membuat visi, misi, dan tujuan tersebut yang diaktualisasikan dalam kegiatan pembelajaran untuk mengembangkan standar kompetensi dan kompetensi dasar, serta indikator kompetensi, mengembangkan strategi, menentukan prioritas, pengendalian pemberdayaan berbagai potensi sekolah, dan lingkungan untuk kemajuan belajar siswa.

Kebebasan memilih yang dimaksud dalam aliran filsafat eksistensialisme bukan bebas melakukan pelanggaran moral, tetapi siswa berdasarkan bimbingan guru diberi kebebasan memilih berbagai kegiatan pembelajaran di sekolah. Misalnya untuk siswa pendidikan dasar dan menengah diberi kebebasan memilih kegiatan ekstrakurikuler seperti: bola voli, basket, sepak bola, pramuka, dan

lain-lain; termasuk untuk siswa SLTA bebas memilih program studi sesuai kriteria tertentu.

Keutamaan filsafat eksistensialisme banyak memberi sumbangan terhadap kurikulum mengenai pelajaran seni, dan mendewasakan siswa belajar memilih berdasarkan keputusannya sendiri. Kekurangan filsafat ini banyak kaum terpelajar tidak percaya akan kekuasaan Tuhan karena manusia mampu menentukan nasibnya sendiri tanpa campur tangan Tuhan, di sini sebagai awal munculnya filsafat antroposentris yang “ateistik”.

Berdasarkan pembahasan di atas berikut ini sumbangan filsafat Idealisme, Realism, Pragmatisme, dan Eksistensialisme terhadap Kurikulum dapat dilihat pada tabel berikut ini:



Tabel 5.1.  
Sumbangan Filsafat terhadap Kurikulum

| FILSAFAT    | REALITAS  | PENGETAHUAN   | NILAI   | TUGAS GURU   | TEKANAN PEMBELAJARAN  | TEKANAN KURIKULUM   |
|-------------|---|---|---|--|---|---|
| 3 Idealisme | Spiritual<br>Moral<br>atau mental<br>tidak<br>berubah<br>/tetap                       | Pengembangan<br>kecerdasan ide-<br>ide              | Mutlak dan<br>abadi   | Mengajar-<br>kan<br>pengeta-<br>huan<br>spiritual<br>dan<br>moral.   | Mengajarkan<br>kembali<br>pengetahuan dan<br>ide-ide; berpikir<br>abstrak sebagai<br>pembentukan<br>berpikir tingkat<br>tinggi. | Pengetahuan<br>materi klasik<br>atau liberal arts.<br>Tingkat-tingkat<br>materi pelajaran<br>filsafat, teologi<br>dan matematika<br>sangat<br>dipentingkan. |
| 3 Realisme  | Didasarkan<br>pada hukum<br>alam bersifat<br>objektif dan<br>penekanan<br>pada materi | 3 Diperoleh dengan<br>cara sensasi dan<br>abstraksi | Mutlak dan<br>abadi<br>disamping<br>itu<br>menerima<br>hukum alam | 3 Melatih<br>berpikir<br>rasional,<br>moral,<br>spiritual,<br>dan<br>guru<br>sebagai<br>sumber<br>otoriter | Melatih berpikir<br>logis dan berpikir<br>abstrak sebagai<br>berpikir tingkat<br>tinggi.  | Pengetahuan<br>pelajaran seni,<br>sains,<br>humanistic, dan<br>penelitian ilmiah  |

|                  |   |   |   |  |   |   |
|------------------|---|---|---|--|---|---|
| Pragmatisme      | 3 Interaksi individu dengan lingkungan, realitas selalu berubah | 3 Disamping pengalaman juga menggunakan metode ilmiah | 3 Tergantung situasi, relative, subjek berubah dan pembuktian | Mengusahakan kemampuan berpikir kritis dan proses sains. | Metode transaksi untuk merubah lingkungan dan penjelasan sains. | 3 Pengetahuan atau materi berubah, penekanan pada pengalaman, transmisi budaya, dan mempersiapkan individu melakukan perubahan, topik pada pemecahan masalah. |
| Eksistensialisme | Subjektif   | 3 Pengetahuan didasarkan kepada pemilihan pribadi     | Bebas memilih disamping berdasarkan persepsi individu         | Mengusahakan berpikir kritis dan proses sains            | Metode transaksi untuk merubah lingkungan dan pengalaman sains. | Materi pelajaran berdasarkan pilihan, eklektif, emosional, estetika dan filsafat sebagai materi utama.  |

Sumber: Orenstein dan Hunkis (198)

### **C. Landasan Psikologis**

#### **1. Apa Peran Psikologi bagi Guru**

Salah satu peran atau kegunaan mempelajari ilmu psikologi bagi guru di antaranya untuk membantu mempermudah belajar para siswa, agar mereka belajar tidak kandas (*dropt out*) di tengah jalan. Sumbangan ilmu psikologi menurut Ornstein dan Hunkis (1998: 101) “...basis for the methods, materials, activities of learning, and curriculum decisions”. Artinya, bahwa ilmu psikologi sebagai basis untuk menentukan berbagai metode, materi pelajaran, aktivitas belajar siswa dan keputusan kurikulum yang akan diajarkan kepada siswa. Selanjutnya Ornstein dan Hunkis (1998: 100) mengungkapkan hubungan psikologi dengan kurikulum “ *Psychology is concerned with the question of how people learn. And curriculum ask how ... design of curriculum*”. Rumusan ini menunjukkan peran psikologi berguna untuk mengarahkan siswa bagaimana belajar, sedangkan peran perancang kurikulum bertugas mendisain berbagai ilmu (materi pelajaran) agar ilmu tersebut mudah dikuasai oleh siswa.

Untuk mempermudah siswa menguasai kurikulum, para psikolog berusaha keras melakukan berbagai penelitian (eksperimen) yang didahului dengan pertanyaan bagaimana cara mendidik dan mengajar siswa agar ia mudah menguasai pelajaran, dan juga perkembangan aspek-aspek psikologis lainnya berkembang secara optimal (spiritual, sosial, emosional, dan fisik). Para psikolog melakukan eksperimen tidak saja menggunakan jasa manusia, melainkan juga menggunakan binatang, baik secara paksa diberi perlakuan (*treatment*) ataupun secara alamiah (apa adanya). Penggunaan binatang sebagai objek penelitian didasarkan pada pemikiran, bahwa binatang kecerdasannya dianggap terbatas atau rendah mampu melakukan tindakan tertentu yang menakjubkan, apalagi eksperimen itu dilakukan pada manusia yang memiliki kecerdasan lebih tinggi daripada binatang. Berdasarkan konteks ini Higlard (1962: 6) menyatakan bahwa ... *we learen from studying the lower animals often helps us to understand*. Asumsi ini menggambarkan dengan mempelajari tingkah laku binatang akan menolong kita memahai belajar anak. Berbeda dengan Winkel (1996: 4), ia mengemukakan bahwa penelitian tentang belajar lebih baik diadakan di dalam kelas, sambil tenaga pengajar dan siswa berinteraksi, hal ini akan menghasilkan gambaran yang lebih realistis, daripada melakukan eksperimen binatang di laboratorium psikologi.

Terlepas dari perbedaan ini, hasil penelitian para psikolog sangat membantu guru memperkaya khazanah keilmuannya terutama dalam menjalankan tugasnya sebagai pendidik dan pengajar siswa guna memperoleh kemudahan belajar. Mengingat, aliran psikologi ini banyak dan bervariasi terkadang membuat guru merasa kebingungan memilih aliran psikologi belajar mana yang paling baik diaktualisasikan di depan siswa ketika pembelajaran berlangsung. Agaknya, hasil penemuan para psikolog mulai dari aliran psikologi klasik seperti behaviorisme sampai aliran psikologi modern misalnya humanistik pada intinya yang penting bagi guru mampu mengkondisikan siswa belajar merasa senang, aktif, kreatif dan bergairah menerima pelajaran.

Berdasarkan lingkup sejarah psikologi belajar diklasifikasikan ke dalam tiga kategori: (1) teori behaviorisme ajarannya mengutamakan *stimulus* (rangsangan), *responds* (tanggapan) dan *reinforcement* (penguatan); (2) teori perkembangan kognitif, memandang bahwa anak atau siswa belajar ada kaitannya dengan lingkungan; (3) teori fenomenologi dan humanistik, memandang siswa belajar secara keseluruhan atau utuh termasuk dengan lingkungan sosialnya. Ketiga teori ini berbeda cara membelajarkan siswa, teori kaum behavioris melakukan modifikasi terhadap tingkah laku siswa dengan cara reinforcement dan reward (pemberian penguatan dan ganjaran). Teori kognitif proses pembelajaran menfokuskan pada perkembangan inteligensi (intelektual) siswa melalui pemecahan masalah (*problem solving*), berpikir kritis (*critical thinking*), dan kreatifitas (*creativity*). Fenomenologi dan humanistik teori belajarnya mengutamakan kebutuhan (*needs*), sikap (*sttitude*), dan perasaan (*feelings*) siswa, (Ornstein dan Hunkis 1998: 100).

## **2. Beberapa Aliran Psikologi Belajar**

Berikut ini penjelasan teori psikologi belajar dan implikasinya terhadap pengembangan kurikulum, yakni sebagai berikut:

- a. Psikologi Belajar Behaviorisme;
- b. Psikologi Belajar Perkembangan Kognitif;
- c. Psikologi Daya;
- d. Psikologi Kepribadian;
- e. Teori Lapangan (Psikologi Gestalt).

### **1. Teori Psikologi Belajar Behaviorisme**

Kelompok penganut psikologi behaviorisme (tingkah laku) banyak mengambil ide-ide atau pemikiran Aristotle (Ozaman dan Craver, 1990: 199). Misalnya filsafat "realism", sehingga jangan heran

kalau paradigma kaum behavioris membangun psikologi belajar mengikuti pendahulunya, bersifat materialistis, reduksionis, mekanistik, dan fisikalis. Menurut mereka hasil belajar siswa harus dapat diamati/diobservasi (*observable*), dan diukur (*measurable*), dan hal-hal yang subjektif seperti nilai, moral dan yang lainnya harus direduksi (dibuang), karena mengganggu objektivitas hasil pengukuran (*measurement*). Tokoh yang berjasa mengembangkan psikologi behaviorisme adalah: *Pavlov, Thorndike, Hull, Spance, Watson, dan Skinner*. Mereka melakukan eksperimen untuk membangun teorinya menggunakan jasa bintang: anjing, kucing, tikus, dan merpati dengan berbagai perlakuan (*treatment*). Hasil eksperimen mereka melahirkan teori pengajaran di kelas menjadi "sains". Salah seorang di antara mereka yang paling banyak mengaitkan eksperimen binatang di laboratorium kemudian ditransferkan ke situasi praktik kelas (pembelajaran) adalah *Skinner* daripada pendahulunya. Orenstein dan Hunkins (1998: 103) menyatakan "*Perhaps more than any other recent behaviorist, B. Frederick Skinner attempted to apply his theories to the classroom situation*". Mungkin teori *Skinner* yang paling unggul di antara mereka, yang mana teorinya menyederhanakan hasil eksperimen para pendahulunya dan diakui sebagai teori belajar yang masih berpengaruh terhadap penyusunan kurikulum, dan cara belajar siswa diberbagai tingkatan sekolah sampai abad ini.

Untuk mewakili beberapa psikolog behaviorisme di atas hanya dikemukakan pandangan B.F. Skinner.

#### **a. B.F. Skinner**

Teori behaviorisme bertitik tolak pada pandangan bahwa siswa sebagai organisme (dengan simbol "O"), ketika belajar ia merespon (dengan simbol "R") terhadap Stimulus (dengan simbol "S") terhadap dunia sekitarnya; untuk memperkuat respon tersebut siswa harus diberi penguatan (*Reinforcement*). Rumusan ini dikenal dengan istilah S - R atau S - O - R.

Eksperiment yang dilakukan *Skinner* untuk meningkatkan teori S - R melalui kotak yang diisi sekor burung merpati, kotak itu disebut "*Skinner Box*". Kotak *Skinner* tempat binatang "diajar" jika binatang menginjak pegas, maka memperoleh makanan. Bila per diinjak salah, binatang itu tidak memperoleh makanan apa-apa bahkan menerima getaran listrik yang lunak (*reinforcement negative*). Bila per yang benar diinjak, maka keluar makanan sebagai "hadiah" (*reinforcement positive*), (Nasution, 1986: 27; Orenstein dan Hunkins,

1998: 103). Hasil penelitian Skinner ini menunjukkan reinforcement positif memperoleh makanan sebagai hadiah (*reward*), sedangkan reinforcement negatif mendapat getaran listrik lunak. Berdasarkan eksperimen Skinner itu, bahwa manusia belajar sama seperti binatang perlu “Stimulus – Respon – Reinforcement.”

Pada bagian selanjutnya Ornstein dan Hunkis mengemukakan bahwa Skinner memberikan *reinforcement* positif dan negatif dilakukan secara bersamaan. Misalnya, reinforcement positif diberikan ketika siswa memperoleh prestasi yang baik (pemberian hadiah (*reward*) atas prestasi yang diraih siswa, tidak selalu yang berbentuk materi, melainkan juga yang nonmateri seperti senyuman, tepuk tangan, pujian dan yang lainnya, yang penting siswa prestasinya tetap stabil). *Reinforcement* negatif diberikan ketika siswa mendapat prestasi belajar tidak baik, misalnya guru memberi saran kepada siswa “Jangan malas belajar”; “Tingkatkan prestasi belajar Mu”, dan lain sebagainya. Berkenaan dengan hukuman (*punishment*) Skinner menolak, sebab menghalangi semangat belajar siswa. Hal ini sebagaimana dikemukakan Ornstein dan Hunkins (1998: 104), “*Although Skinner believes in both positive and negative reinforcement, he rejects punishment because he feels it inhibits learning*”. Maksudnya, walaupun Skinner yakin adanya penguatan positif, dan negatif, ia menolak hukuman, sebab akan mengganggu semangat belajar siswa. Artinya, pemberian penguatan kepada siswa disesuaikan dengan keadaan.

Hasil eksperimen kaum behavioris sebagaimana di kemukakan di atas memiliki pengaruh yang besar terhadap pendidikan. Para pendidik behavioris merubah kurikulum menurut prinsip-prinsip behaviorisme sebagai program pengajaran baru. Menurut kaum behavioris walaupun karakter siswa berbeda-beda, pembuatan prosedur kurikulum sedapat mungkin relevan dengan kebutuhan siswa agar belajar mereka menyenangkan. Ketika akan mengajar topik baru atau aktivitas belajar terlebih dahulu dikenalkan atau dihubungkan dengan pengalaman belajar yang sudah dikuasai siswa. Setiap pengalaman belajar siswa yang negatif dimodifikasi menjadi pengalaman yang menyenangkan.

Menurut kaum behavioris bahwa *organisasi* kurikulum (tujuan, materi, metode dan proses) disesuaikan dengan pengalaman belajar siswa untuk mempermudah mereka menguasai mata pelajaran. Pada umumnya kaum behavioris setuju bahwa sebelum guru mengajar terlebih dahulu melakukan “diagnostik” terhadap



kemampuan belajar siswa sebagai langkah penentuan tujuan, materi, dan metode mengajar. Tugas guru untuk meningkatkan proses Stimulus (S) dan Respond (R) secara sistematis menganalisis bahan pelajaran dipecah-pecah atau dibagi-bagi menjadi butir-butir informasi yang spesifik. Butir-butir informasi itu harus diurutkan dengan tepat, mulai dari yang paling sederhana, kemudian berangsur-angsur meningkat ke butir-butir yang kompleks. Siswa harus lebih dahulu menguasai suatu langkah sebelum maju ke langkah berikut yang lebih sulit dan kompleks (Nasution, 1986: 26; Longsteet dan Shane, 1993: 138).

Prinsip belajar behaviorisme mengutamakan tes hasil belajar (*testing*), pengawasan (*monitoring*), pembiasaan (*drilling*), dan umpan balik (*feedback*). Metode pengajaran behaviorisme mengutamakan belajar individu, instruksi, latihan, penguasaan materi, dan penguasaan kompetensi, *competency based education* (Orenstein dan Hunkins, 1998:107). Maksud diadakannya *testing*, untuk mengetahui sejauhmana siswa menguasai pelajaran sebelum dilanjutkan pelajaran yang baru. Siswa yang mendapat nilai baik melanjutkan ke pelajaran berikutnya, tetapi bagi siswa yang hasil tesnya tidak baik harus mengulangi lagi pelajaran tersebut. *Monitoring*, guru melakukan pengawasan yang ketat ketika proses belajar (memperlakukan siswa seperti percobaan binatang di laboratorium psikologi secara ketat). *Drilling*, atau pembiasaan dimaksudkan materi pelajaran yang sudah diajarkan kepada siswa diulang-ulang, agar siswa terbiasa dan semakin mahir. Misalnya, kebiasaan latihan pidato, menggambar, mengucapkan kata-kata asing (inggris), dll. Semakin sering siswa melatih diri mempelajari suatu pelajaran, maka semakin nampak keberhasilan belajar siswa (*practice makes perfect*). *Feedback*, sebelum dilakukan tes seluruh materi pelajaran setelah diberikan kepada siswa terlebih dahulu dicek sampai sejauh mana kedalaman materi dikuasai siswa.

Metode pengajaran behaviorisme menekankan siswa belajar secara individual dampak positifnya akan mudah mengukur mana siswa yang cerdas dan mana siswa yang kurang, tetapi kelemahannya siswa belajar hanya mementingkan diri sendiri tidak peduli terhadap belajar bersama teman-temannya. Penguasaan materi pelajaran (*mastery learning*) berdasarkan pendekatan kompetensi dan itu dipandang bagus, sebab siswa harus menguasai materi tertentu kemudian setelah mampu menguasai materi tersebut, ia boleh melanjutkan ke pelajaran berikutnya, bagi siswa yang belum

mampu (*competence*) tidak boleh melanjutkan pelajaran tersebut, melainkan ia harus mengulang kembali. Artinya, pengetahuan harus dikuasai siswa tahap demi tahap (*step by step*) sesuai kemampuan belajar siswa.

Kaum behavioris menempatkan guru pada posisi sentral, artinya guru sebagai instruktur yang menentukan seluruh kebutuhan belajar siswa, sementara siswa menerima apa saja yang diwajibkan oleh guru (*teacher centered*). Siswa dipandang seperti sebuah bejana atau gelas kosong yang siap di isi air. Menurut kaum behavioris siswa dapat dibentuk sesuai keinginan guru. Gurulah yang menentukan corak hitam putihnya pribadi siswa, sebagaimana kaum behavioris membentuk perilaku binatang di laboratorium psikologi. Watson mengatakan:

*Give me a dozen healthy infants, well formed, and my own special world to bring them up in, and I'll guarantee to take anyone at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, marchant, chief and, yes, even beggar and thief, regardless of talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestry* (Longstreet dan Shane, 1993: 128).

Gambaran ungkapan ekstrim Watson ini mewakili kesuksesan kaum behavioris melalui eksperimennya membentuk perilaku binatang sesuai keinginan mereka. Pernyataan Watson di atas artinya “berilah saya selusin bayi sehat aku akan bentuk menjadi dokter, ahli hukum, saudagar, pemimpin, pengemis, pencuri, orang-orang pandai, penghibur, dan orang ahli vokasional”. Maksud pernyataan tersebut keyakinan kaum behavioris bahwa anak-anak bisa dibentuk menjadi apa saja sesuai keinginan pengajar (guru). Tugas guru tinggal memberi sebanyak-banyaknya stimulus kepada anak, pembiasaan yang ketat, *reward*, *punishment*, dan kondisi lingkungan yang mendukung. Perlakuan yang demikian mampu membentuk perilaku atau karakter anak yang diinginkan.

Evaluasi yang dilakukan berdasarkan prinsip behaviorisme untuk mengukur keterampilan aspek kognitif biasanya menggunakan *paper* dan *pencil test*. Untuk mengetahui keberhasilan belajar siswa aspek psikomotor dilakukan melalui pelajaran “olah raga, atau “vokasional”,. Selanjutnya untuk mengetahui keberhasilan belajar siswa aspek keterampilan motorik skill siswa dengan cara banyak melakukan gerakan fisik, sedang keterampilan vokasional dilihat dari kemampuan siswa menyelesaikan kinerja.

Sementara itu, penilain hasil belajar siswa aspek afektif (sistem nilai, moral, emosional, sosial, dan spiritual) menurut Sukmadinta (2004: 27) yang terpenting *performansinya* atau tingkah laku yang nampak muncul kepermukaan. Performasi yang dapat diukur hanya yang nampak saja atau '*overt*'. Misalnya, menyebutkan atau menuliskan kata jujur itu tidak berbohong, itu menunjukkan performance, bisa diamati dari kegiatan-kegiatan berbuat jujur, seperti tidak menyontek dalam ujian, memberikan uang pengembalian sesuai sisa belanja, dan sebagainya. Jadi, evaluasi hasil belajar siswa yang berkenaan dengan nilai atau moral, hanya pada hal-hal yang nyata dan dapat dimati sehingga hal-hal yang bersifat tidak termati kurang dijangkau dalam proses evaluasi. Dengan demikian, berdasarkan uraian di atas teori belajar psikologi behaviorisme tergolong *materialistik*.

Di bawah dikemukakan model belajar mengajar berdasarkan pendekatan behaviorisme yang dapat diilustrasikan sebagai berikut.

Tabel 6.2.

Model Belajar Behaviorisme

| Model Pembelajaran Langsung  | Model Penguasaan Pelajaran   |
|--|--|
| 1. Pernyataan pelajaran singkat. Mulailah pelajaran dengan singkat dan jelas.  | 1. Jelaskan. Terangkan kepada mereka apa yang mereka harapkan.   |
| 2. Mengulangi. Mengulangi pelajaran secara singkat.  | 2. Informasikan. Informasikan kepada siswa pelajaran yang akan diajarkan.  |
| 3. Menghadirkan pelajaran baru. Menyajikan pelajaran baru secara singkat berdasarkan langkah-langkah yang berurutan. | 3. Lakukan tes awal. Beri tes formatif dengan kuis pada kertas dan periksa.  |
| 4. Mejelaskan. Berilah penjelasan yang mudah dan terinci.  | 4. Group. Disamping untuk mengetahui hasil tes; kelas dibagi ke dalam kelompok yang mampu (tuntas belajar) dan siswa yang belum mampu (tuntas belajar), diperkirakan siswa 80% tuntas. |
| 5. Praktikan. Sediakan praktik untuk semua siswa.  | 5. Beri pengayaan dan periksa. Beri pengayaan bagi siswa yang tuntas; periksa gurup yang belum tuntas dan  |
| 6. Bimbing. Bimbinglah semua siswa ketika praktik, sediakan tempat kerja untuk aktivitas siswa.                      |  |
| 7. Periksa penguasaan pemahaman. Berilah   |  |

| Model Pembelajaran Langsung   | Model Penguasaan Pelajaran  |
|---|---|
| <p>beberapa pertanyaan, taksir siswa yang sudah paham pelajaran secara keseluruhan.</p> <p>8. Sediakan umpan balik. Umpan balik dilakukan untuk mengoreksi kemampuan belajar siswa.</p> <p>9. Taksir tingkah laku. Tentukan siswa yang sukses sebanyak 80% atau lebih selama materi dipraktikkan.</p> <p>10. Ulangi mengajar dan tes. Sediakan tempat untuk mengulangi lagi pelajaran, dan lakukan tes.</p> | <p>lakukan latihan kembali.</p> <p>6. Awasi. Perhatikan siswa yang mendapat kemajuan, guru merubah jam mengajar, dorong tiap-tiap group agar terjadi perubahan tingkah laku.</p> <p>7. Lakukan tes akhir. Berilah ulangan sumatif kepada grup belajar.</p> <p>8. Taksir perubahan tingkah laku. Jika siswa lebih dari 75% melalui sumatif telah tuntas, maka mereka termasuk berhasil.</p> <p>9. Ulangi mengajar. Untuk meningkatkan kemampuan mengajar lakukan grup kecil, tutor individu, membuat alternative pengajaran, membaca buku-buku, ekstra pekerjaan rumah, berlatih praktek mengajar, dll.</p> <p>10. Pengulangan tes dilakukan pada tempat rileks atau menyenangkan siswa.</p> |

### c. Sumbangan Pembelajaran Behaviorisme

Sumbangan psikologi behaviorisme selain digunakan dalam lapangan praktik pengajaran di sekolah, juga digunakan dalam program-program pelatihan, misalnya sebagaimana Robert Glaser menyatakan:

*Much of the application of psychological theory currently going on in schools represents the earlier behavioristic approach, behavior modification, for example, now pervade all levels of education, including special education, elementary school instruction in basic literary skill, and personalize systems instruction...( Glaser dalam Gordon, 1968: 21).*

Maksud ungkapan tersebut, akhir-akhir ini banyak teori psikologi diaplikasikan di sekolah termasuk behavioristik. Konsep behavioristik bersifat objektif (hasil belajar bersifat spesifik), dan tingkah laku dapat dimodifikasi (tingkah laku bisa dibentuk sesuai keinginan). Konsep psikologi ini digunakan disemua tingkatan baik pada pendidikan dasar, pendidikan khusus, maupun pelatihan jabatan.

Berkenaan dengan model belajar behavioral di atas, Sukmadinata (2004: 22-23) mengungkapkan banyak mewarnai pengembangan program-program pelatihan. Pengembangan program pelatihan diarahkan untuk melatih individu menguasai kemampuan yang kompleks dengan tingkat ketepatan dan koordinasi yang tinggi. Pada bagian selanjutnya Sukmadinata mengungkapkan model pembelajaran ini dirancang dengan merumuskan keahlian yang akan dicapai dalam tugas, tugas yang besar menjadi sub tugas yang lebih kecil. Untuk setiap sub tugas dirumuskan kecakapan dan keterampilan yang harus dikuasainya, serta kegiatan latihan (pembelajaran) nya, yang menjamin kecakapan tersebut, menjamin ke kecakapan lain. Model pembelajaran behavioral termasuk pembelajaran langsung (*direct instruction*) merupakan proses pembelajaran dan latihan keterampilan yang terstruktur, berfokus pada ilmu, banyak diarahkan dan dikendalikan oleh guru, sehingga target waktu lebih efektif.

#### **d. Aplikasi Pengajaran Behaviorisme**

##### **1) Orientasi**

- Guru mengemukakan topik yang akan dibahas.
- Guru merangkum bahan yang sudah dibahas.
- Guru menjelaskan tujuan pelajaran.
- Guru menjelaskan langkah-langkah pengajaran.

##### **2) Penyajian**

- Guru menjelaskan konsep baru atau mendemostrasikan keterampilan baru
- Guru memperkuat pengajian dengan menggunakan media/alat bantu pengajaran.
- Guru mengadakan pengecekan terhadap pemahaman/penguasaan siswa.

##### **3) Latihan**

- Siswa melakukan latihan soal/pemecahan masalah atau praktik.
- Siswa memberikn respon melalui pertanyaan-pertanyaan.

- Guru memberikan perbaikan dan penguatan.
- 4) Bimbingan latihan
  - Siswa berlatih setengah mandiri.
  - Guru berkeliling mengamati siswa yang sedang berlatih.
  - Guru memberi dorongan, bantuan penguatan dan peringatan.
- 5) Latihan mandiri
  - Siswa berlatih di rumah atau di kelas.
  - Menyempurnakan kondisi, mengukur dan melanjutkan program kontigensi.

**e. Keunggulan dan Kelemahan Psikologi Belajar Behaviorisme**

*Keunggulan psikologi belajar behaviorisme terhadap pembelajaran antara lain:*

- Pengajaran berorientasi pada masteri learning;
- Perubahan perilaku siswa mudah diamati dan diukur;
- Bahan pelajaran disesuaikan dengan minat, bakat dan kebutuhan belajar siswa;
- Pembelajaran berbasis multi media, sehingga waktu belajar lebih efektif;
- Sebelum guru beralih mengajar ke tingkat berikutnya melakukan diagnostik, untuk mengetahui kemampuan siswa;
- Tugas yang besar dipecah menjadi bagian-bagian yang spesifik, sehingga memudahkan guru mengukur keberhasilan belajar siswa.

*Kelemahan pembelajaran menggunakan psikologi behaviorisme antara lain:*

- Pengajaran berpusat pada guru;
- Perilaku siswa bersifat kompleks tidak mungkin mudah diukur dan diamati secara akurat;
- Pengajaran kurang memperhatikan aspek afektif (nilai-nilai), sebab nilai subjektif sehingga tidak dapat diukur;
- Pengajaran tidak mungkin mampu mengubah seluruh kepribadian siswa sesuai keinginan pengajar (*shaping*);
- Pengajaran berorientasi pada *transfer of knowledge* (mengisi otak siswa dengan pengetahuan).
- Prinsip reinforcement positif membuat siswa ketergantungan terhadap reward/hadiah;
- Pembelajaran menghubungkan stimulus – respon terkesan seperti kinerja robot.



## 2. Psikologi Belajar Kognitif

Akar psikologi belajar kognitif adalah filsafat “realisme” yang dibangun oleh Aristotle, ciri utama yang mendasarinya bahwa siswa memperoleh pengetahuan dari “lingkungan”. Tokoh psikologi kognitif adalah Jean Piaget. Piaget, wakil direktur Lembaga Ilmu pendidikan Geneva (Swis) dan guru besar psikologi eksperimental pada Universitas Geneva. Beliau telah mengadakan penyelidikan selama lebih 50 tahun mengenai asal-usul dan perkembangan struktur kognitif dan perkembangan pertimbangan moral pada anak. Untuk mengembangkan karirnya dia pindah ke Amerika menjadi seorang pendidik mulai tahun 1950 sampai 1960. Penelitian perkembangan kognitif yang ia lakukan sampai akhir hayatnya tahun 1980. Penelitian perkembangan kognitif anak yang dilakukan Piaget melalui anaknya sendiri sebagai sumber informasi dalam menyusun teorinya. Apa yang dilakukan oleh Piaget dikritik banyak pihak. Akan tetapi, hasil observasi yang lebih luas, yang dilakukan Piaget di samping pada anaknya sendiri, juga anak-anak yang lainnya, ternyata penelitian tersebut cocok dengan hasil observasinya awal, dan karenanya kritik itu menjadi reda, (Duska dan Whelan, 1981: 17-18).

Mengawali teorinya, pandangan Piaget sebagaimana dikutip Suparno dalam Wadsworth (1997: 30) menyatakan bahwa teori perkembangan intelektual Piaget dipengaruhi oleh keahliannya dalam bidang biologi. Piaget mengamati kehidupan keong, yang setiap kali harus beradaptasi dengan lingkungannya. Piaget percaya bahwa setiap makhluk hidup perlu beradaptasi dan mengorganisasikan lingkungan fisik di sekitarnya agar tetap hidup. Selanjutnya, Suparno mengungkapkan menurut Piaget sendiri bahwa teori pengetahuan itu pada dasarnya adalah teori “adaptasi pikiran” ke dalam suatu “realitas”, seperti organisme beradaptasi ke dalam lingkungannya. Dengan kata lain, anak mengkonstruksi pengetahuan dan menjadi miliknya melalui adaptasi dengan lingkungannya.

Piaget menamakan dirinya sebagai seorang *epistemolog* pada bidang perkembangan kognitif anak. Menurut Piaget cara belajar anak untuk mendapatkan pengetahuan terdiri dari tiga tahapan, yaitu (1) asimilasi, (2) akomodasi, dan (3) equilibrasi (Uno, 2008: 10; Pitchard dan Woollar, 2010: 12). Mereka mengungkapkan ketiga tahapan cara memperoleh pengetahuan, yakni proses *asimilasi* adalah *penyatuan* (pengintegrasian) informasi baru ke struktur

kognitif yang sudah ada dalam benak siswa. *Akomodasi* adalah *penyesuaian* struktur kognitif ke dalam situasi yang baru. *Equilibrasi* adalah proses penyeimbangan antara asimilasi dan akomodasi.

Selanjutnya cara mendapatkan pengetahuan berdasarkan ketiga tahapan tersebut Uno menggambarkan, bagi siswa yang sudah mengetahui prinsip penjumlahan, jika gurunya memperkenalkan prinsip perkalian, maka proses pengintegrasian antara prinsip penjumlahan (yang sudah ada di benak siswa) dengan prinsip perkalian (sebagai informasi baru), inilah yang disebut *asimilasi*. Jika seseorang diberi sebuah soal perkalian, maka situasi ini disebut *akomodasi*, yang dalam hal ini berarti pemakaian (aplikasi) prinsip perkalian tersebut dalam situasi yang baru. Agar seseorang itu dapat terus berkembang dan bertambah ilmunya, maka yang bersangkutan menjaga stabilitas mental dalam dirinya, diperlukan proses penyeimbangan. Proses ini yang disebut *equilibrasi* proses penyeimbangan antara “dunia luar” dan “dunia dalam”. Tanpa proses ini, perkembangan kognitif seseorang akan tersendat-sendat dan berjalan tak teratur (*disorganized*).

Ketiga proses perolehan pengetahuan anak berdasarkan proses asimilasi, akomodasi dan equilibrasi dipengaruhi oleh kultur, nilai-nilai, kesehatan fisik, lingkungan, dan sebagainya. Berikut ini dijelaskan tahap-tahap perkembangan berpikir anak menurut Piaget.

#### **a. Teori Tahap-tahap Perkembangan Kognitif Anak**

Menurut Piaget proses pembelajaran harus disesuaikan dengan tahap-tahap perkembangan anak, tanpa memperhatikan perkembangan anak maka pembelajaran akan mengalami kegagalan, bahkan termasuk merusak pertumbuhan dan perkembangan fisik dan mental anak. Sebagaimana dikemukakan Nasution (1998), Sukmadinta (2006), dan Olson (2010) bahwa Piaget membagi empat tahap perkembangan kognitif anak, yaitu:

1) *Tahap senso-motoris* (dari 0 – 2 tahun). Bayi menjajaki dunia sekitarnya, melalui alat indranya (*sensoris*: penglihatan, pendengaran, penciuman, pengecapan, dan perabaan). Kemampuan bergerak, merangkak dan berjalan (*motoris*) memperluas dunianya dan mempertemukannya dengan berbagai ragam pengaruh lingkungan yang baru. Pada masa ini kemampuan anak terbatas pada gerak reflex, bahasa awal, waktu sekarang, dan ruang yang dekat saja. Keterampilan kognitif yang sangat penting bagi diri anak. Jika anak sering melihat ibu dan ayahnya atau saudara-saudaranya, dan sering bercakap-cakap,

maka ia berangsur-angsur tidak akan tertukar melihat dan mendengar suara kedua orang tuanya, dan/atau saudaranya. Begitu pula makanan, minuman dan mainan yang menyenangkan melalui penciuman, penyerapan dan perabaan akan disukainya; sebaliknya sesuatu yang dirasakan oleh alat indranya tidak menyenangkan, maka ia menoloknya. Jadi, anak melalui kognitifnya akan mengenal perilaku tertentu yang menimbulkan akibat tertentu pula bagi dirinya;

- 2) *Tahap pra-operasional* (sekitar usia 2 – 7 tahun). Tahap berpikir pra-operasional terbagi menjadi dua: (1) *Pemikiran prakonseptual* (sekitar 2 – 4 tahun), anak-anak ini mulai membentuk konsep sederhana. Mereka mulai mengklasifikasikan benda-benda dalam kelompok tertentu berdasarkan kemiripannya, tetapi mereka banyak melakukan kesalahan lantaran konsep mereka itu; jadi, semua lelaki adalah “Ayah” dan semua perempuan adalah “ibu,” dan semua mainan adalah “milikku.” Logika mereka induktif atau deduktif, namun transduktif. Contoh dari penalaran transduktif adalah “setiap hewan besar dengan empat kaki. Hewan itu besar dan punya empat kaki; karenanya, hewan itu adalah sapi (dalam benak anak hewan yang berkaki empat disamakan seperti sapi). (2) *Periode pemikiran intuitif* (sekitar usia 4 – 6/7 tahun). Pada tahap kedua dari pemikiran pra-operasional ini, anak-anak memecahkan problem secara *intuitif* (kata hati) bukan berdasarkan kaidah-kaidah *logika*. Ciri paling yang menonjol dari pemikiran anak tahap ini adalah kegagalannya untuk mengembangkan *conservation* (konservasi). Konservasi menurut Piaget adalah pengalaman anak dengan lingkungannya, dan bukan kemampuan yang dapat diajarkan sampai anak memiliki kemampuan awal ini. Melalui pengalaman dari lingkungan ini anak mengenal banyak simbol/lambang (warna, bentuk, gambar, dan sebagainya). Persepsi anak sudah mampu memahami dunianya dan mengenal peranannya serta peranan orang lain. Tetapi, tetap saja anak seusia ini, intelektualnya masih dibatasi oleh egosentrisnya, yaitu ia tidak menyadari orang lain mempunyai pandangan yang berbeda dengannya;
- 3) *Tahap operasional konkrit* (sekitar usia 7 – 11/12 tahun). Anak pada usia ini kemampuannya sudah mampu mengelompokkan secara memadai, melakukan pengurutan (mengurut dari yang terkecil sampai paling besar dan sebaliknya), dan mampu menggunakan konsep angka/hitungan. Tetapi, selama tahap ini proses

pemikiran diarahkan kepada kejadian yang riil/nyata yang dapat diamati oleh anak. Anak sudah mampu menyelesaikan masalah yang agak kompleks selama problem itu konkret dan tidak abstrak. Contoh keterampilan kognitif pada anak seusia ini, anak sudah mampu menyelesaikan tugas-tugas menggabungkan, memisahkan, menyusun, melipat, membagi, dll;

- 4) Tahap *operasional formal* (sekitar usia 11/12 - 14/15 tahun). Anak mulai sanggup berpikir *abstrak* dan memecahkan masalah secara formal, tanpa mengamati objek secara langsung. Anak pra-puber ini mulai membentuk hipotesis dan menguji sesuatu secara eksperimental dalam proses belajar maupun dalam kehidupannya. Doktrin-doktrin nilai, moral dan agama yang dianutnya semula sebagai warisan pendidikan di dalam kehidupan keluarga, sekolah dan masyarakat mulai dipertanyakan kebenarannya, sebab anak pada usia ini sudah mampu berpikir *replektif* terhadap fenomena yang muncul di lingkungannya. Jadi, jangan merasa aneh kalau anak-anak banyak protes, menyangkal atau menolak aturan yang berlaku, ini mungkin aturan yang berlaku itu sudah tidak sesuai lagi dengan pemikiran anak tersebut.

*Implikasi* dari teori perkembangan kognitif anak yang dibangun Piaget terhadap kurikulum dan proses pembelajaran adalah sebagai berikut. Para kerja kurikulum guru khususnya mengorganisasikan kurikulum perlu disesuaikan dengan fase-fase perkembangan anak. Kurikulum ibarat makan siap saji, dan siap dikonsumsi oleh anak. Makanan yang diberikan kepada bayi akan berbeda dengan anak remaja. Tanpa memperhatikan perbedaan ini, akan berakibat buruk terhadap pertumbuhan dan perkembangan fisik serta mental anak. Begitu pula, kurikulum yang diajarkan kepada anak-anak di sekolah, misalnya anak sekolah dasar dengan anak sekolah lanjutan tidak boleh disamakan/harus dibedakan. Artinya, para perancang kurikulum misalnya, guru tanpa memperhatikan apa yang diajarkan dengan tahap-tahap perkembangan anak, maka berakibat tidak baik misalnya anak mengalami kesulitan menguasai apa yang dipelajarinya.

Kelebihan teori perkembangan kognitif anak ini, bagi guru untuk mempermudah mereka menyusun kurikulum sesuai fase-fase perkembangan berpikir anak, sebab setiap fase menuntut penyajian kurikulum yang berbeda. Kekurangan teori perkembangan kognitif ini membawa dampak terhadap apa yang



disebut “*sparate*” (pecahnya) domain/ranah belajar, di satu sisi banyak guru terpengaruh mendidik anak hanya mengembangkan ranah kognitif, sementara aspek afektif kurang mendapat perhatian, akibatnya siswa pandai secara kognitif, akan tetapi afektifnya kurang terbina, sehingga terjadi degradasi nilai dan moral di kalangan kaum terpelajar. Orestein dan Hunkis (1998: 128) memberikan solusi terhadap masalah ini sebagaimana mereka menjelaskan bahwa “... *solutions to the problems of discipline and achievement are related to and based primarily on making students feel someone listens to them, thinks about them, cares for them, and feels that they are important.*” Maksud ungkapan tersebut, bahwa pemecahan masalah disiplin ilmu perlu dikaitkan dengan perasaan (afektif) karena bagi siswa (disiplin ilmu dengan afektif) adalah sama-sama semuanya penting.

#### **b. Teori Perkembangan Moral**

Sebagaimana di kemukakan di atas teori perkembangan kognitif anak yang digagas Piaget berpengaruh terhadap teori perkembangan moral yang dibangun Lawrence Kohlberg. Kohlberg berasal dari Amerika yang sekarang menjabat profesor pendidikan dan psikologi sosial di Universitas Harvard; di situlah dia mengadakan sendiri dan memimpin banyak penelitian dalam bidang perkembangan moral. Penelitian perkembangan moral anak yang ia lakukan selama 18 tahun (Duska dan whelem, 1982: 52). Kohlberg mengidentifikasi adanya enam tahap perkembangan moral anak sebagaimana diungkapkan kembali oleh Duska dan Whelam (1982), Orenstein dan Hunkins (1986), dan Sukmadinata (2005), yakni sebagai berikut.

#### **2 Teori Tahap-tahap Perkembangan Moral Anak**

##### **Tahap I Preconventional moral reasoning**

Tingkat 1. Obedience and punishment orientation

Tingkat 2. Naively egoistic orientation

##### **Tahap II Conventional moral reasoning**

Tingkat 3. Good boy orientation

Tingkat 4. Authority and social order maintenance orientation

##### **Tahap III Postconventional moral reasoning**

Tingkat 5. Contractual legalistic orientation

Tingkat 6. Conscience or principle orientation

**Pada tahap kesatu prakonvensional,** pertimbangan (penalaran) moral atau perbuatan baik dan tidak baik (*wright or wrong*) seseorang mengacu ke luar kepada objek-objek dan peristiwa yang konkrit dan bersifat fisik. Mereka belum mampu memberi pertimbangan moral atas dasar standar sosial. Tingkat keputusan

dan hukuman (*obedience and punishment orientation*) dipengaruhi oleh kecenderungan berbuat baik atau tidak berbuat salah karena takut akan hukuman (*fear punishment*). Acuan perbuatan baik atau tidak baik adalah kekuasaan atau ketakutan (bukan atas dasar pertimbangan moral). Suatu perbuatan dipandang baik apabila menguntungkan atau memberi kesenangan kepada dirinya atau orang-orang dekat dengan dirinya. Moral anak-anak yang demikian sekitar usia 2 – 7 tahun).

**Tahap kedua, pertimbangan moral konvensional,** pada tahap ini perilaku moral dinilai atas harapan orang lain atau orang banyak. Suatu perbuatan dipandang baik apabila sesuai dengan harapan orang banyak atau masyarakat. Tahap ini meliputi dua tingkat, tingkat sebagai anak baik (*good boy*), dan tingkat memelihara ketertiban dan peraturan masyarakat. Tingkat anak/orang baik, perilaku baik, atau tidak baik dilihat dari penilaian orang lain. Kalau seseorang berbuat untuk kepentingan orang lain atau orang banyak, dinilai sebagai perbuatan baik. Tingkat keempat memelihara ketertiban dan peraturan masyarakat, suatu perbuatan dipandang baik bila perbuatan tersebut sesuai dengan ketentuan atau peraturan yang ada dalam masyarakat, atau sejalan dengan tuntutan dan kebiasaan masyarakat. Anak yang demikian misalnya kira-kira (usia 7 – 11/12 tahun).

**Tahap ketiga, pertimbangan moral pascakonvensional,** pada tahap ini pertimbangan moral didasarkan atas pandangan yang bersifat relatif, unsur-unsur subjektif dari aturan sosial. Prinsip dan aturan-aturan sosial bukan sesuatu yang absolute (pasti benar dan tidak berubah), tetapi relatif, masih ada kebenaran-kebenaran lain. Tahap pascakonvensional mempunyai dua tingkatan, tingkat perkembangan legalistik konstaktual; dan tingkat pertimbangan kata hati. Pada tingkat legalistik konstaktual pertimbangan perbuatan baik atau tidak baik/jahat didasarkan atas persetujuan tidak tertulis antara pribadi dan masyarakat. Misalnya seseorang tidak mencuri mangga misalnya karena masyarakat melarangnya. Ia sadar bahwa mencuri itu merugikan orang lainnya (masyarakat). Pada tingkat pertimbangan kata hati (*moral judgement*) penilaian baik dan tidak baik didasarkan atas nilai-nilai yang bersifat universal dan prinsip-prinsip yang mendasar (misalnya nilai-nilai agama). Seseorang berbuat baik bukan didasarkan pada moral “ekstrinsik” (untuk memperoleh hadiah, jabatan, penghormatan, dll), melainkan berbuat baik memang perbuatan itu baik sebagai panggilan hati nurani,



menurut bahasa agama "*ihsan*". Kesadaran moral yang tinggi ini dimiliki oleh orang kira-kira (usia 11/12 - 14/15 tahun) bahkan lebih.

Duska dan Whelan mengutip pendapat Kohlberg bahwa pengajaran moral di sekolah dilakukan dengan diskusi, curah pendapat, berbagai (*sharing*) pandangan, dan pendekatan pembelajaran yang dikatakan efektif adalah model "*role playing*" (bermain peran). Kurikulum (materi pelajaran) sedapat mungkin yang selalu menantang untuk dipecahkan dari persoalan yang sederhana menuju ke persoalan yang dilematis sesuai tingkat perkembangan moral kognitif anak. Situasi belajar aman, menyenangkan, rileks, dan lingkungan belajar mampu membangkitkan gairah belajar anak. Misalnya manajemen kelas teratur, rapih, bersih dan tertib.

Sumbangan kelebihan teori moral Kohlberg bagi pendidikan memberi wawasan moral kepada guru dan siswa bagaimana menentukan moral yang baik atau tidak baik berdasarkan penalaran yang rasional. Moral baik dan tidak baik menurut Kohlberg bukan didasarkan pada perilaku seseorang, melainkan didasarkan sejauhmana seseorang mampu memberikan *pertimbangan* berdasarkan penalaran bahwa perbuatan itu baik atau tidak baik. Kelemahan yang ada pada teori moral Kohlberg, sebagaimana Zamroni (2004: 11) mengungkapkan, Kohlberg mengabaikan masalah hubungan antara *judgement* moral dan tindakan moral. Ia hanya mempelajari prinsip moral seseorang melalui penafsiran "respon verbal" terhadap dilema hipotetikal atau dugaan, bukan bagaimana sesungguhnya seseorang bertindak.

### **3. Teori Psikologi Daya**

Menurut penganut aliran ini, belajar ialah mengutamakan daya-daya mental, terutama daya pikir...melalui studi matematika (S. Nasution, 1989: 29). Menurut teori psikologi daya, bahwa anak-anak banyak memiliki kemampuan atau daya-daya yang tak terhingga, bahkan berbagai potensi yang ada pada diri setiap anak yang baru dapat diteliti oleh para ilmuan hanya permukaannya saja, ibarat gunung es yang muncul di tengah samudera, yang terlihat baru permukaannya saja, sedangkan bagian bawahnya yang lebih luas tidak nampak ke permukaan belum diketahui. Gambaran ini, menunjukkan betapa misterinya kemampuan yang ada pada diri anak yang tak mungkin ilmuan di berbagai bidang, misalnya para

psikolog mampu menggali kemampuan otak anak yang sangat rumit dan kompleks.

Akan tetapi, sebagai rasa ingin tahu manusia, sejak zaman filosof klasik hingga ilmuwan modern, banyak para filosof dan ilmuwan mengkaji kemampuan yang ada pada diri anak, dan penelitian itu masih berlanjut hingga saat ini. Mereka kebanyakan melakukan riset sekitar daya pikir (otak). Plato sebagai filosof klasik mengkaji "*mind*" (pikiran) sebagai dasar penentu kebenaran, Rene Descartes filosof modern awal menyakini sebagai landasan kebenaran ilmu didasarkan pada kemampuan berpikir, sebagaimana ungkapannya "*Cogito ergo sum, I think, therefore I am.*" Maksudnya adalah saya berpikir, maka saya ada., B. Bloom mengkaji kemampuan kognitif, dan Guilfort mempelajari struktur intelek, termasuk Howard Gardner menemukan tujuh kecerdasan (seven intelligence). Misalnya: kecerdasan Visual/Spasial, Verbal/Linguistik, Musik, Kinestis, Logis/Matematis, Interpersonal dan Intrapersonal.

Selanjutnya mengenai keajaiban otak diteliti Jensen dan Markowitz (2002) dalam bukunya "*The Great Memory Book*" (Otak Sejuta Gigabyte), mereka mengemukakan bahwa "*Otak Anda sungguh ajaib*". Ia mengandung satu triliun sel otak, termasuk 100 miliar sel saraf aktif (neuron) dan 900 miliar sel lain yang merekatkan, memelihara dan menyelubungi neuron. Setiap satu dari 100 miliar neuron tersebut dapat tumbuh bercabang hingga sebanyak 20.000 cabang dendrite. Cabang yang seperti sebuah pohon ini berfungsi menyimpan informasi. Kehebatan lain: sel otak aktif mampu membentuk koneksi (sinapsis) dengan kecepatan yang luarbiasa: 3 miliar per detik. Koneksi tersebut adalah kunci kekuatan otak.

DePorter dan Hernacki (2002: 39) membagi otak kiri dan otak kanan, masing-masing dari dua belahan otak bertanggung jawab atas cara berpikir yang berbeda-beda dan mengkhususkan diri pada kemampuan-kemampuan tertentu, walaupun penyilangan memang terjadi. Karakteristik otak kiri: Logis, Sekuensial, Linier, dan Rasional; sedangkan otak kanan: Acak, Tidak teratur, Intuitif dan Holistik. Dengan demikian, studi tentang otak sebagai alat berpikir tak ada henti-hentinya sebagaimana dilakukan oleh para ilmuwan.

Sampai saat ini, sekolah mulai dari pendidikan dasar (SD) sampai perguruan tinggi (PT) masih menggunakan psikologi daya yang dimodifikasi untuk mengembangkan kemampuan berpikir. Bahkan siswa yang memiliki kecerdasan intelektual tinggi lebih

terhormat bila dibandingkan dengan siswa yang kecerdasan intelektualnya biasa-biasa saja. Pelajaran yang dipandang terhormat untuk mengembangkan kemampuan intelektual adalah: matematika, fisika, kimia/IPA, dan bahasa. Upaya sekolah mulai SD, SLTP, dan SLTA, dan PT/Universitas dalam rangka mengembangkan intelektual siswa melakukan berbagai ujian.

Keunggulan psikologi daya, daya-daya yang terlatih dengan pelajaran yang sulit (rumit) dapat ditransfer untuk memecahkan masalah yang pelik. Transferi ini misalnya, seorang siswa yang menguasai "ilmu-ilmu eksak" biasanya mampu menguasai ilmu computer dengan cepat dan akurat, dan sebagainya. Orientasi pengembangan kurikulum mengutamakan kemampuan akademik. Kekurangan psikologi daya menganggap remeh terhadap siswa yang menguasai musik, seni, olah raga, dll.

#### **4. Teori Psikologi Kepribadian**

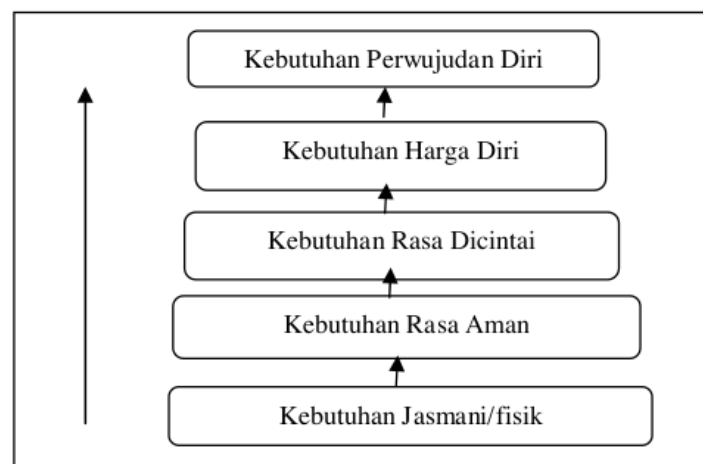
Salah seorang psikolog kepribadian yang memiliki pengaruh besar terhadap teori belajar dan pengembangan kurikulum adalah Abraham Harold Maslow. Sebelum lebih jauh mengemukakan teori Maslow, agaknya lebih baik mengemukakan sekelumit latar belakang karirnya pada bidang psikologi kepribadian. Maslow dilahirkan di Brooklyn pada tanggal, 11 April 1908. Maslow lulusan dari universitas Wisconsin dan mendapat gelar B.A tahun 1930, M.A tahun 1931, dan Ph.D tahun 1934. Maslow memperisteri Bartha Goodman tanggal, 31 Desember 1928. Mereka memiliki dua orang putera: Ann, dan Ellen. DR. Maslow sebagai asisten perkumpulan para psikolog pada universitas Wisconsin tahun 1920-1930. Asisten instruktur psikologi tahun 1934-1935. Maslow menjadi professor tahun 1951 dan sebagai pemimpin psikologi di universitas Brandeis. Maslow sebagai seorang presiden perkumpulan psikolog di New York Amerika, ia termasuk penulis dan peneliti yang aktif dan kreatif, dan karya-karya besarnya banyak digunakan dalam berbagai lapangan termasuk bidang psikologi.

Teori kepribadiannya memandang manusia bersifat optimistik, dan teori yang dianggap paling agung oleh Maslow adalah "*self actualization*", (Bischof, 1970: 547). Selanjutnya Bischof mengungkapkan bahwa Maslow meneliti tingkah laku manusia bukan menggunakan jasa binatang sebagaimana dilakukan oleh para psikolog behaviorisme, melainkan ia meneliti langsung perilaku manusia. Maslow memandang manusia bersifat positif, bahwa kehidupan manusia penuh kegembiraan (*gratification*) daripada

putus asa (*frustration*). Ia yakin bahwa esensi pembawaan manusia adalah “baik” (*good*), sedangkan perbuatan jelek manusia datang dari pengaruh lingkungan. Manusia berbeda dengan binatang, manusia memiliki sifat-sifat lebih baik daripada binatang. Mendukung pernyataan ini Sudjana (1988: 1) mengemukakan bahwa manusia pada hakikatnya makhluk Tuhan yang paling tinggi dibandingkan dengan makhluk lain ciptaan-Nya disebabkan manusia memiliki kemampuan akal pikiran/rasio, sehingga manusia mampu mengembangkan dirinya sebagai manusia yang berbudaya (lihat, Q.S. At-Tiin: 4).

Selanjutnya, Maslow menjelaskan bahwa aktualisasi diri seseorang dipengaruhi banyak faktor. Sebagai misal rendahnya budaya lingkungan keluarga atau orang tua, kebiasaan-kebiasaan yang jelek sehingga potensi aktualisasi diri terkubur atau tidak berkembang.

Menurut Maslow, pada diri manusia ada “dorongan” atau “kebutuhan” yang harus dipenuhi. Pemenuhan kebutuhan ini bertingkat-tingkat, individu harus lebih dahulu memenuhi kebutuhan fisik (kebutuhan dasar) baru dapat meningkat ke tingkat kebutuhan paling tinggi (aktualisasi diri). Tingkat kebutuhan manusia menurut Maslow sebagaimana dikutip oleh Hall dan Lindzey (1985: 122-124) adalah sebagai berikut.



Gambar 6.1. Hierarkhi kebutuhan manusia.

Berdasarkan gambar tingkat-tingkat kebutuhan manusia di atas dapat dijelaskan sebagai berikut:

- a. *Physiological needs* (kebutuhan jasmani/fisik). Kebutuhan dasar atau kebutuhan jasmani meliputi: kebutuhan udara segar dan bersih, makanan yang bergizi, air yang bersih, dan kesenangan-kesenangan hidup lainnya. Sebelum meningkat ke tingkat berikutnya berbagai kebutuhan tersebut harus terpenuhi terlebih dahulu.
- b. *Safety needs* (kebutuhan rasa aman). Kebutuhan rasa aman ini di antaranya: perlindungan, bebas dari penindasan, kemantapan diri, perasaan bahagia, status sosial yang mapan, rasa aman dari perlindungan hukum, rasa aman dalam menentukan batas-batas komunikasi, bebas dari rasa takut dan gelisah. Singkatnya, seseorang terhindar dari bahaya atau kejadian-kejadian yang menakutkan dan membahayakan diri.
- c. *Belongingness and love needs* (kebutuhan rasa dicintai dan diterima). Kebutuhan pada tahap ini, setelah seseorang terpenuhi kebutuhan jasmani, dan rasa aman, ia berusaha keras untuk memenuhi kebutuhan dicintai dan diterima oleh kelompok lainnya. Yang selanjutnya ia melakukan hubungan baik dengan keluarga, teman-teman, kekasih, suami-isteri, tetangga, teman sepekerjaan, orang-orang yang belum dikenal (orang asing) tidak terbatas oleh suku, ras, dan geografis. Selanjutnya Maslow mengatakan bahwa rasa dicintai dan diterima termasuk kebutuhan psikologis. Jika hilang hubungan intim dengan orang lain, maka menimbulkan prustasi, atau penyimpangan tingkah laku.
- d. *Self esteem needs* (kebutuhan harga diri). Kebutuhan harga diri dibagi dua. *Pertama*, kebutuhan berkenaan dengan: kecakapan, keunggulan, percaya diri, dan kebebasan (tidak terikat). *Kedua*, terkait dengan kebutuhan prestise, hormat kepada orang lain, status, popularitas, kekuasaan, kepentingan, harga diri, penghargaan, dll. Menurut Maslow kebutuhan harga diri berkenaan dengan perasaan percaya diri, harga diri, kekuatan, kemampuan dalam segala bidang adalah berguna dan dibutuhkan di dunia ini. Bentuk kebutuhan yang kedua ini menurut Maslow sebagai pendorong berhasilnya bentuk kebutuhan yang ke satu.
- e. *Needs for self actualization* (kebutuhan perwujudan diri). Perwujudan diri adalah kebutuhan yang tertinggi. Orang yang memiliki dorongan untuk mengetahui dan memahami selain

kemampuan yang ada pada dirinya, melainkan juga kemampuan orang lain, dia tidak ingin hidup tidak berarti bagi kemajuan dunia, ia memiliki keyakinan mampu *merubah* dunia. Misalnya, seorang musisi mampu menciptakan lagu, seorang insinyur mampu membuat berbagai bangunan, seorang siswa mampu memperlihatkan prestasinya, dan lain sebagainya.

Indikator aktualisasi diri menurut Bischof (1970: 549-550), kita dapat memilih lima belas item yang termasuk karakteristik aktualisasi diri yang bagus yang ditampilkan oleh seseorang, yakni sebagai berikut.

1. Orientasi realistik, memiliki persepsi yang efisien, mampu memberi keputusan kepada orang lain dengan cepat dan tepat.
2. Menerima dan terbuka terhadap pandangan dunia luar, keterbukaan bukan didasarkan pada praduga/hipotesis.
3. Tingkat spontanitas tinggi, tingkah laku tidak dibuat-buat/tidak *over acting*, bertindak apa adanya, tingkah laku tidak terbelakang (kampungan).
4. Berpusat pada pemecahan masalah, tidak berpusat pada diri sendiri, bekerja terbiasa menyelesaikan masalah, tidak menonjolkan diri sendiri, selalu introspeksi diri.
5. Bersikap tidak memihak, bebas, tidak ketergantungan kepada orang lain, dapat memikat perhatian, konsentrasi berpikir tergantung pada diri sendiri, mampu tampil di depan orang lain dengan penampilan percaya diri.
6. Otonom terhadap diri sendiri, bebas dan tidak ketergantungan terhadap orang lain/mandiri.
7. Memiliki pandangan yang luas terhadap orang lain, dan dunia luar, atau tidak picik.
8. Memiliki pengalaman spiritual keagamaan yang sangat dalam dan luas; melihat keadaan dunia pada saat yang tepat.
9. Mengikuti orang lain didasarkan pada identifikasi, komunikasi dengan orang lain menampilkan kepribadian empati, persaudaraan, penolong, dan menyenangkan.
10. Komunikasi dengan orang lain intim, selektif memilih teman, memiliki teman khusus, mudah dihubungi dan memajukan anak-anak.
11. Orientasi kehidupan demokratis, mengedepankan nilai-nilai (*values*), pandai bergaul dengan orang-orang yang beruntung dan orang-orang yang belum beruntung dari berbagai ras, dan posisi diri tidak merasa menjadi orang penting.



12. Memahami perbedaan di antara tujuan yang akan dicapai terkait dengan ide-ide, etika, moral yang baik dan yang salah; fokus pada tujuan akhir.
13. Memahami filsafat hidup yang luas, memiliki motivasi yang tinggi, suka humor dan tidak berlebih-lebihan.
14. Cenderung memiliki kreativitas yang menakjubkan.
15. Menerima dan terbuka terhadap penemuan-penemuan baru.

Berdasarkan ke lima belas ciri-ciri orang yang memiliki aktualisasi diri yang bagus, Maslow (dalam Bischof 1970: 550) menyatakan: "*The self-actualization man is not completely happy or successful or extremely well adjusted. He has simply self-actualization his own personality to the best of ability.*" Artinya, orang yang memiliki aktualisasi diri yang bagus bukan karena kebahagiaan dan kesuksesan, atau kelebihan material/uang saja, melainkan self aktualisasi terkait dengan kemampuan pribadi yang lebih baik, "*the best of ability.*"

Implikasi, teori kepribadian Maslow terhadap kurikulum dapat dilihat dalam kurikulum "humanistik." Pendidikan diarahkan untuk mengembangkan kepribadian siswa secara holistik (utuh) baik kemampuan kognitif (berpikir), afektif (nilai, emosi, sikap, perasaan, dan lain-lain) maupun psikomotor (*life skills*). Pengembangan kepribadian siswa secara utuh ini sebagaimana McNeil (1990: 9-10) mengungkapkan bahwa: "*...the humanistic teacher creates opportunities for the learner to deal with their affective concerns, i.e., beliefs, values, goals, fear, and relationships.*" Para pendukung pendidikan humanis misalnya John Dewey (*Progressive Education*), Rousseau (*Romantic Education*), Rogers, dan lain lain. Mereka berkeyakinan bahwa siswa memiliki banyak potensi, punya kemampuan berpikir, merasa, emosi, keyakinan, dan sebagainya. Tokoh pendidik humanistik ini, lebih berorientasi mengembangkan potensi afektif siswa, tetapi tidak melupakan kemampuan kognitif. Kedua kemampuan tersebut berjalan secara seimbang akan tetapi penekanan yang agak berbeda.

Guru yang berpandangan humanis memberi kesempatan kepada siswa untuk mengembangkan aspek-aspek afektif yang positif seperti: keyakinan, nilai-nilai, tujuan, rasa takut, dan kemampuan hubungan dengan orang lain, dan sebagainya. Pendidikan menempatkan siswa sebagai subjek didik, artinya siswa diberi kebebasan melakukan kreativitas, dialog dengan guru, dan guru berperan sebagai fasilitator bagi siswa. Situasi

pendidikan akrab, rileks, dan menjunjung tinggi nilai-nilai kemanusiaan.

Peran pendidik sebagaimana Sukmadinata (2006: 87) mengungkapkan ibarat petani yang berusaha menciptakan tanah yang gembur, air dan udara yang cukup, terhindar dari berbagai hama, untuk tumbuhnya tanaman yang penuh dengan berbagai potensi. Dalam pendidikan tidak ada pemaksaan, yang ada adalah dorongan dan rangsangan untuk berkembang.

Sebagai contoh salah seorang sosok pendidik humanis di negeri kita adalah Ki Hadjar Dewantara (1977: 20), teori pendidikannya banyak mengandung sentuhan psikologi humanistik. Misalnya sikap guru menghadapi siswa dengan cara: *Tut Wuri Handayani; Ingarso Sung Tulodo; Ing Madya Mangun Karsa*. Peran guru di belakang mampu memberi motivasi kepada siswa, tetapi bukan memaksa, di tengah-tengah guru mampu memberi teladan yang berguna bagi kehidupan siswa, tetapi bukan dengan hukuman fisik, dan di depan mampu mengembangkan karsa (kemampuan intelektual, emosional, sosial, spiritual dan fisik) siswa, tetapi tidak memperlakukan siswa seperti orang dewasa.

Kurikulum selain menekankan mata pelajaran eksak, juga pelajaran yang banyak mengandung muatan afektif misalnya pelajaran seni, drama, puisi, spiritual, dan keterampilan vokasional. Evaluasi bersifat subjektif baik dari guru maupun siswa. Misalnya evaluasi tidak ada kriteria yang ada mengembangkan anak supaya menjadi manusia yang lebih terbuka, mampu berdiri sendiri, memperluas kesadaran akan dirinya sendiri dan orang lain dan dapat mengembangkan potensi-potensi yang ada pada dirinya (Sukamadinata, 2006:91).

Kelebihan teori keperibadian Malow, memandang manusia secara optimis, dan kekurangan teori kepribadian Maslow adalah bersifat "ideal", artinya untuk mengetahui hasil belajar siswa, misalnya aktualisasi diri tidak bisa diketahui langsung setelah diajarkan mata pelajaran tertentu, melainkan memerlukan waktu yang panjang atau lama, sebab teori ini mengutamakan proses daripada hasil.

## **5. Tori Psikologi Gestalt**

Pendiri psikologi gestalt adalah Max Wertheimer (1880-1943) dan bekerjasama dengan tokoh lainnya, yakni Walfgang Kohler (1887-1967) dan Kurt Koffa (1886: 1941) meskipun ketiganya memberi kontribusi sendiri-sendiri, tetapi ide-ide mereka mirip satu

sama lain (Olson, 2010: 281). Menurut Hall dan Linzey (1998: 197) psikologi gestalt berkembang di Jerman sebelum Perang Dunia I. Filsafat yang dominan melandasi psikologi gestalt adalah "fenomenologi", salah seorang tokoh psikologi Gestalt Wertheimer (Olson, 2010:281), menjelaskan bahwa *fenomena itu dipandang bukan merupakan bagian-bagian yang terpisah-pisah tetapi dilihat secara utuh, begitu pula memandang manusia (tidak hanya memperhatikan kepala, tangan, dan kaki, tetapi dilihat seluruh tubuh)*. Pandangan Gestalist sebagaimana dikemukakan Olson (2010: 282) bahwa " *keseluruhan itu berbeda dari penjumlahan bagian-bagiannya*" atau " *membagi-bagi berarti distorsi.*" Sejalan dengan pandangan Hall dan Linzey (1985: 197) sekalipun redaksi berbeda, tetapi maknanya mendekati, bahwa: " *... organism always behaves as unified whole, not entities but parts of a single unity....*" Maksud ungkapan ini menggambarkan bahwa, manusia sebagai organisme belajar secara keseluruhan, bukan entitas yang terpisah-pisah. Sementara itu, pandangan Nasution (1989: 32) bahwa teori Gestalt berpendapat keseluruhan lain dan lebih daripada jumlah bagian-bagiannya. Anak tumbuh sebagai keseluruhan. Perubahan pada satu aspek akan mempengaruhi keseluruhan pribadi anak.

Dengan demikian, anak sebagai organisai yang utuh ketika belajar yang aktif bukan kepalanya saja, perasaannya saja, dan juga fisiknya saja, melainkan keseluruhan pribadi anak (*wholoneess*) seperti aspek-aspek kognitif, afektif dan psikomotor. Keutuhan inilah yang oleh kaum Gestalis dianggap sebagai subjek yang seharusnya menjadi penelitian psikologi. Kaum Gestatlis memandang otak tidak sekedar menerima stimulus dari lingkungan (seperti kaum behaviorisme), melainkan otak aktif menginterpretasi kejadian-kejadian yang terjadi di lingkungan secara aktif, kreatif, dan reflektif. Dalam belajar siswa tidak hanya menumpuk pengetahuan. Adakalanya terjadi "lompatan" yang disebut "*insight*" atau pemahaman atau penalaran tiba-tiba. Masukan informasi baru diproses secara mental dengan informasi yang tersimpan dalam ingatan dan dapatlah terjadi "*insight*" atau pemahaman baru yang menakjubkan, (Nasution 1989: 32).

Oleh sebab itu, pemahaman individu berbeda-beda baik kecepatan maupun kecenderungannya terhadap stimulus, maka akan terjadi perbedaan menginterpretasi fenomena yang muncul, baik fonomena sosial maupun fenomena alam. Kejadian ini disebabkan tiap individu mempunyai "*Life space*" atau "ruang hidup"

yang berbeda-beda. Ruang hidup ini dipengaruhi oleh keseluruhan pengalaman seseorang selama hidupnya. Pada bagian selanjutnya S. Nasution mengungkapkan bahwa, *Life space* ini mempengaruhi cara orang mempersepsi dunia sekitarnya dan dengan demikian mempengaruhi cara belajar tiap-tiap individu. Menurut penganut Gestalis bahwa peran otak sebagai sarana untuk mempersepsi dunia secara lebih aktif, bukan sebagai gudang penyimpanan informasi dari lingkungan. Otak bereaksi terhadap sensoris yang masuk, dan otak melakukan penataan yang membuat informasi itu lebih bermakna. Ini bukan fungsi yang dipelajari; ini adalah "sifat alami", otak mampu menata dan memberi makna pada informasi (Olson, 2010: 285), berbeda dengan penganut behaviorisme bahwa otak pasif hanya menerima sitimulus.

Karena teori Gestalt sangat mementingkan individu secara utuh, maka kaum Gestatlis cenderung menganjurkan pendidikan *humanistik*. Pembelajaran humanis Seller dan Miller (1985: 153) mengungkapkan: (1) memberikan kebebasan kepada anak berpendapat, (2) memperbanyak anak melakukan kegiatan pemecahan masalah (*problem solving*), (3) menumbuhkan inisiatif, (4) aktif merespon anak, (5) memberikan kebebasan bertanya, (6) banyak melibatkan anak, (7) memperbanyak kontak anak dengan guru, (8) memberikan keleluasan gerak fisik, (9) meningkatkan kemampuan berpikir, (10) mengembangkan kreativitas.

Pendidikan humanistik yang dikembangkan pengikut Gestalis, memupuk konsep diri yang positif pada siswa. Konsep diri yang positif memberi pengaruh yang baik, sedangkan sebaliknya konsep diri yang negatif menghalangi proses belajar. Peranan guru inilah sedapat mungkin meningkatkan konsep diri setiap siswa (Nasution, 1986: 32). Berdasarkan ungkapan ini yang dimaksud konsep diri positif memperlakukan siswa penuh penghargaan, cinta, kasih sayang, dan sikap positif lainnya. Sedangkan konsep diri negatif merendahkan predikat siswa seperti membedakan status sosial, ras, agama dan lain-lain.

Sebagaimana aliran psikologi yang lainnya, psikologi Gestalt tetap memiliki kelebihan dan kekurangan. *Kelebihan* teori psikologi Gestalt memandang anak belajar secara keseluruhan, artinya anak belajar tidak hanya aspek kognitif (berpikir), afektif (perasaan), dan psikomotor saja, melainkan mengembangkan seluruh kemampuan aspek-aspek tersebut. Menurut aliran ini ketika siswa belajar pikirannya aktif merespon dan menafsirkan fenomena sosial dan

fenomena alam sebagai kajian sumber ilmu-ilmu sosial dan ilmu-ilmu alam.

*Kelemahan*, teori psikologi Gestalt menurut lawannya seperti kaum behaviorisme dan penganut psikologi kognitif. Mereka mengatakan bahwa psikologi Gestalt didasarkan pada filsafat fenomenologi (penganut pandangan pendidikan humanistik), data-data yang diperoleh subjektif, banyak penafsiran, tidak terukur, dan tidak bisa digeneralisasikan, bahkan dikatakan tidak ilmiah. Sebab seseorang akan mengalami kesulitan mempelajari seluruh pribadi anak/siswa yang begitu kompleks dan rumit, hanya mungkin bisa dipelajari bagian-bagian kecilnya saja kemudian bisa diukur secara objektif, seperti dikatakan Pophan dalam (Miller & Seller, 1985: 183), *"... terms measurable learner behavior makes it definitely easier for teacher to engage in curricula decision."* Artinya, bahwa pengukuran tingkah laku siswa memudahkan guru membuat keputusan kurikulum. Melalui pengukuran, tingkah laku siswa ini akan memudahkan peneliti melakukan generalisasi. Terlepas dari kritik lawannya, tetapi sumbangan psikologi Gestalt banyak digunakan dalam pengembangan kurikulum, misalnya pada kurikulum terpadu.

#### **D. Landasan Ilmu Pengetahuan**

Perkembangan Ilmu pengetahuan tidak dilakukan oleh seseorang, atau oleh kelompok tertentu melainkan dilakukan oleh orang banyak secara berkesinambungan dan memakan waktu yang sangat panjang, disertai pengorbanan yang tak terhingga, bahkan untuk mempertahankan kebenaran ilmu pengetahuan nyawa pun menjadi taruhan, misalnya yang minimpa Socrates mati akibat minum racun mempertahankan kebenaran, Ibnu Rusdy, Copernikus, Galileo dan yang lainnya mempertahankan hasil penelitian "empirik" yang diduga bertentangan dengan dogma-dogma agama, mereka mendapat kecaman yang pedas dari kaum agamawan. Dengan demikian, penemuan suatu ilmu pengetahuan disamping memakan keselamatan jiwa juga ilmu pengetahuan ditemukan oleh banyak orang dan sumbangannya masih dapat dirasakan manfaatnya sampai saat ini.

##### **1. Sumbangan Filosof Yunani**

3      Filosof *Pra-Socrates* mazhab filsafat alam seperti: Thales (624 - 545 SM), Anaximander (610 - 546 S), Anaximenes (585 - 528 SM), Pythagoras (582 - 496), Xenophanes (580 - 470 SM), Parmenides (540 - 475 SM), Hraklitos (535 - 480 SM), Zeno (+ 490 SM),



Empedocles (492 – 432 SM), Anaxagoras (499 – 428 SM), Democritos (460 – 370 SM). Pada umumnya mereka termasuk Filosof Yunani Kuna yang banyak menyumbangkan teori *empirisme*, yang menjadi rujukan para ilmuwan selanjutnya dalam mengembangkan ilmu-ilmu empiris.

Filosof *Pasca Socrates* (470 SM – 399 SM), yaitu: Plato (247 – 347 SM), dan Aristoteles (384 – 322 SM). Mereka termasuk filosof Yunani Klasik yang paling berpengaruh terhadap perkembangan ilmu pengetahuan. Socrates sebagai pelopor “antropromisme”, ia tidak meneliti hakikat alam semesta, melainkan mengkaji hakikat “manusia”. Plato sebagai murid Socrates melahirkan paham “rasional”, dan Aristoteles sebagai murid Plato juga melahirkan paham empirisme (Hassan, 2001: 40). Filosof pasca Sokrates yang paling berpengaruh terhadap para ilmuwan Timur (Arab Islam) dan Eropa adalah Plato, dan Aristoteles (Pujiadi, 2002). Inspirasi dari kedua pemikiran filosof besar ini banyak memberikan sumbangan terbukanya ilmu pengetahuan baik di dunia Timur maupun Eropa.

Masuknya filsafat Yunani ke dalam peradaban Islam pada abad kedua dan ketiga Hijrah. Menurut Nasution (1979) dan Qadir (1991) pemikiran filosofis masuk ketika pemerintahan khalifah-khalifah Bani Abas pada mulanya tertarik pada ilmu kedokteran Yunani, tetapi kemudian perlahan-lahan meningkat di zaman Khalifah Al-Ma'mun (813-833 M), sebagai putera Harun Al-Rasyid. Pada zaman inilah mendirikan pusat penterjemahan naskah-naskah filsafat Yunani ke dalam bahasa Arab secara besar-besaran yang dilakukan oleh orang-orang non-Muslim dan orang-orang Muslim sendiri yang berpusat di *Bait-al-Hikmah* (Rumah Kebijaksanaan) yang bertempat di Bagdad.

Hubungan filsafat dengan agama, menurut Al-Kindy sebagaimana dikutip kembali Nasution (1978: 58) bahwa filsafat bersumber pada *akal* (rasio), sedangkan agama samawi bersumber pada *wahyu* keduanya jika bertemu filsafat dan agama samawi tidak bisa bertentangan. Filsafat membahas kebenaran, dan wahyu membawa informasi tentang kebenaran. Disinilah letak persamaan antara filsafat dan agama. Agama disamping wahyu mempergunakan akal dan filsafat memakai akal pula. Keserasian hubungan wahyu dengan akal dalam menggali fenomena alam sebagai kesempurnaan agama Islam yang tidak dimiliki oleh agama yang lainnya.



Semangat wahyu inilah yang mendorong para filosof Islam menggunakan akal dan melakukan penelitian empiris terhadap fenomena alam dan fenomena sosial. Misalnya banyak ayat dan hadits yang menyuruh menggunakan akal pikiran dan indera untuk menggali fenomena alam sebagai sumber ilmu empiris. Misalnya (Q.S. Al-Baqarah: 164) yang ditulis kembali Qadhwani (2000), artinya:

*“Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, silih bergantinya malam dan siang, bahtera yang berlayar di laut membawa apa yang berguna bagi manusia, dan apa yang Allah turunkan dari langit berupa air, lalu dengan air itu Dia hidupkan bumi sesudah mati (kering)-nya dan Dia sebarkan di bumi itu segala jenis hewan, dan pengisaran angin dan awan yang dikendalikan antara langit dan bumi; sungguh terdapat tanda-tanda kekuasaan dan kebesaran Allah bagi kaum yang berpikir”.*

Termasuk ayat-ayat yang lainnya yang artinya: “Amatilah apa yang terdapat di langit dan di bumi,” Tidaklah kamu berpikir? Tidaklah kamu renungkan, dan yang lainnya. Perbedaan pemikiran yang meruncing antara filosof Muslim dengan filosof Yunani yang berpengaruh terhadap filosof Barat berikutnya, adalah dalam menafsirkan fenomena alam sekitar penerimaan terhadap kebenaran “wahyu”. Bagi filosof Muslim wahyu, akal, dan indera bekerja secara harmoni, tetapi filosof Yunani dan Barat banyak menggunakan akal (rasio) dan inderawi (empiris) saja. Dengan demikian, para filosof Islam tidak sekedar menterjemahkan naskah-naskah filsafat Yunani ke dalam bahasa Arab, tetapi mereka berusaha keras melakukan perbaikan, komentar, penambahan dan memperluas lebih kreatif, dan inovatif, sehingga banyak menghasilkan filosof yang menguasai berbagai disiplin ilmu, baik ilmu-ilmu agama maupun ilmu yang di-Islam-kan (islamisasi ilmu).

Menurut Nasution (2000: 7) puncak keemasan peradaban Islam tentang perkembangan pemikiran rasional pada zaman Klasik Islam tahun 650-1250 M. Sukmadinata (2006: 65) mengemukakan mulai zaman Klasik Islam hingga abad ke-13. Berdasarkan jejak kronologis ini perkembangan peradaban Islam yang banyak melahirkan para filosof sekaligus ilmuan selama 7 abad. Beberapa filosof dan sekaligus ilmuan Muslim yang berjasa terhadap peradaban modern, misalnya dalam bidang geografi dikenal nama Al-Kindi sampai dengan Musa Al-Kwarizmi dan Al-Beruni sebagai penemu geodesi, dan teori gravitasi bumi jauh sebelum Isaac Newton. Ilmu pengetahuan alam dikembangkan oleh Al-Beruni, Al-Kindi,

Jabir Ibn Hayan, Ibnu Bajjah. Al-Bagdadi terkenal sebagai ahli botani. Dalam bidang matematika dikenal Jamshid Al-Kashmi, Al-Kwarizmi dan Omar Kayyam al-Jabar. Bidang astronomi yang banyak dikembangkan ilmuwan Muslim di berbagai negara. Salah satu pusat penelitian astronomi terkenal, Observatorium Maragah, didirikan oleh Al-Tusi tahun 1259. Teleskop ditemukan oleh Ibn Yunus jauh sebelum Galileo. Dalam bidang kedokteran Ibn Sina dan Al-Razi adalah tokoh yang sangat terkenal; Imam Jaffar dan Al-Razi adalah ilmuwan pertama ilmu kimia, dan Al-Gazali filosof pendidikan dan tokoh sufisme terkemuka, dll. Keberhasilan mereka menggali ilmu pengetahuan tersebut tidak disangsikan lagi bahwa para filosof Muslim berhutang budi kepada filosof Yunani, baik filosof Yunani Kuno maupun filosof Yunani Klasik. Perbedaan yang nampak filosof Yunani dengan filosof Muslim dalam konsep mereka mengenai "Tuhan (Allah), manusia dan alam semesta". Filosof Yunani dalam membahas Tuhan, manusia, dan alam semesta didasarkan hanya pada pemikiran *rasional*, dan *empiris*, tetapi filosof Muslim selain didasarkan pada pemikiran *rasional* dan *empiris* juga pada *Al-Quran-Hadits*, (Qadir, 1995:30) yang tidak dikenal oleh bangsa-bangsa lain.

Mengenai sumbangan filsafat Yunani terhadap umat Islam dan sekaligus kemajuan ilmuwan Eropa tidak dapat dilepaskan dari peranan ilmuwan Muslim. Briffault (Qadir, 1995: 2) dalam bukunya *Making of Humanity* mengemukakan:

Orang Yunani mengadakan sistematis, generalisasi, dan menyusun teori, namun ketekunan pengamatan dan penyelidikan eksperimental yang seksama dan lama bukanlah watak mereka ... apa yang kita sebut ilmu pengetahuan muncul sebagai akibat metode eksperimen baru, yang diperkenalkan ke Eropa oleh orang Arab Islam.

Pada bagian selanjutnya Qadir (1991: 23) mengungkapkan dengan gamlang bahwa Briffault dalam *Making of Humanity* mengakui bangsa Arab Islam merupakan perintis metode ilmiah jauh sebelum Francis Bacon, Regor Bacan dan para ilmuwan lainnya di seluruh benua Eropa. Ketika peradaban Islam (ilmu pengetahuan) mencapai pucak kejayaan yang gemilang selama tujuh abad, sementara itu keadaan Eropa berada dalam kegelapan atau kemunduran perkembangan ilmu pengetahuan, yaitu pada masa Abad Pertengahan. Lebih tegas, Husain (2005: 297) menyatakan pada abad Pertengahan Eropa (500 M – 1500 M), zaman ini dikenal sebagai Abad Pertengahan Eropa (*Medival Europe*) atau Abad Kegelapan

Eropa (*The Dark Ages of Europe*). Salah satu kemunduran perkembangan ilmu pengetahuan di Eropa ini adanya larangan dari pihak Gereja. Gereja melarang para ilmuwan melakukan penelitian ilmiah, sebab bertentangan dengan Kitab Suci Bibel. Pada waktu itu Gereja memiliki kekuasaan penuh mengatur berbagai aspek kehidupan masyarakat Eropa termasuk kebebasan berpikir ilmiah di kalangan para ilmuwan. Tujuan Gereja membina umat pada masa itu hanya beribadah kepada Tuhan (yang penting bagi manusia memahami misteri ilahi dan pasrah kepada kehendak Tuhan), sementara urusan duniawi ditinggalkan (Gaarder, 1997: 187).

Secara perlahan-lahan namun pasti keadaan zaman pun berubah kekuasaan Gereja tumbang mendapat perlawanan dari para ilmuwan, dan muncul zaman kebebasan berpikir yang disebut zaman "Renaissans". Menurut Gaarder (1997: 281) zaman Renaissance lahir sekitar abad ke-15 dan 16 yang ditandai munculnya filsafat "antroposentris" (manusia mampu menentukan nasibnya sendiri tanpa campur tangan Tuhan), sebab manusia melalui berpikir rasional mampu merubah jalan hidup dengan bebas tanpa batas, (di sini sebagai permulaan lahirnya paham sekuler). Para ilmuwan zaman ini memiliki keyakinan bahwa akal (rasio) di atas segala-galanya, dan termasuk kemampuan indera. Menurut mereka bahwa rasio dan indera keduanya adalah sumber terbukanya ilmu pengetahuan murni (*pure science*).

Singkatnya, mulai abad ke-17 inilah muncul semangat berpikir rasional dan penelitian empiris (*pure science*) sebagai awal zaman modern. Berbagai kemajuan pada abad selanjutnya di Eropa sesungguhnya memperoleh pengaruh besar dari para ilmuwan Muslim sebagaimana Gaarder (1997: 194) menegaskan bangsa Arab sangat menonjol dalam bidang pengetahuan seperti Matematika, kimia, astronomi, ilmu kedokteran, dan lain-lain. Sukmadinata (2005: 65) mengungkapkan pada abad ke-20 perkembangan yang sangat pesat terjadi pada ilmu pengetahuan terapan dan teknologi. Mulailah dari sini muncul berbagai ahli ilmu pengetahuan modern: Copernikus (1473-1543), Tycho Brahe (1546-1601), Johannes Kepler (1571-1630) adalah para ahli astronomi; Fermat (1601-1665), Pascal (1623-1662), Newton (1643-1727) ahli fisika dan matematika, dan lain-lain.

## **2. Sumbangan Dunia Islam Ke Eropa**

Perpindahannya berbagai ilmu pengetahuan sebagai hasil kreativitas ilmuwan Muslim ke dunia Eropa melalui perguruan tinggi Islam di kota Andalusia Spanyol di bawah perlindungan Raja

Abdurrahman III abad ke-8 (Qadir, 1991: 41). Pada masa itu, para ilmuwan Eropa berbondong-bondong belajar di sana, dan mereka setelah menguasai banyak ilmu kemudian pulang ke negaranya mengembangkan ilmu-ilmu hasil karya umat Islam. Misalnya Briffault dalam bukunya *The Making of Humanity* menyatakan bahwa “Menjelang zaman Bacon, metode eksperimental bangsa Arab tersebut sudah tersebar luas dan ditekuni dengan penuh gairah di seluruh benua Eropa.” (Qadir, 1991:23). Perkembangan ilmu pengetahuan baik yang ditemukan pada zaman Yunani Klasik, zaman peradaban Islam dan zaman modern membawa implikasi terhadap perkembangan informasi sebagai sumber kurikulum di sekolah-sekolah. Misalnya pendapat A.J. Lewis dalam (Oliva, 1992) mengatakan bahwa:

*If the information continuous at the present pace, by the time child born today graduates from college, the amount of information in the world will have increased fourfold. By the time the child is 50 years old, information will have increased 32 times, and 97 percent of everything known in the world will have been learned since the child was born.*

Dari kutipan ini dapat dimengerti bahwa ketika anak yang dilahirkan setelah menamatkan bangku kuliah, maka dunia informasi yang akan dihadapi nanti sudah berkembang empat kali lipat. Ketika si anak berumur 50 tahun, dunia informasi menjadi berkembang 32 kali lipat. Sebenarnya, 97% pengetahuan yang ada di dunia ini diperoleh anak semenjak ia dilahirkan. Hal ini jelas merupakan masalah tersendiri yang dihadapi para pengembang kurikulum dalam menentukan scope, dan relevansi kurikulum yang akan dikembangkan. Dengan demikian, kurikulum agar memenuhi kebutuhan siswa dan masyarakat harus dikaitkan dengan perkembangan ilmu pengetahuan yang semakin pesat.

Semakin cepat perkembangan ilmu pengetahuan menimbulkan masalah bagi masyarakat pengguna jasa pendidikan: orang tua siswa, siswa itu sendiri, guru, dan sekolah. Mereka dibingungkan bagaimana memilih bahan pelajaran (*content*) yang sesuai dengan kebutuhan anak-anak sekarang, dan dikemudian hari. Dengan adanya hal ini, Schubert (1986:213) mengungkapkan “*What shall be taught?*” (pelajaran apa yang sebaiknya diajarkan?), dan Tyler (1949) mengutip kata-kata Herber Spencer, ia menyatakan “*What knowledge is of most worth?*” (pengetahuan apa yang paling berharga). Kedua pertanyaan filosofis ini, membawa implikasi terhadap kurikulum sekitar pengetahuan apa yang tepat diberikan kepada



para siswa. Para pengembang kurikulum misalnya guru, sekolah dan pemerintah sebagai pemegang kebijakan, mereka harus bertanggung jawab memilih dan memutuskan “apa” (*What*) atau jenis kurikulum apa yang seharusnya diajarkan, dan kepada “siapa” (*Who*) yang mempelajari kurikulum.

Masalah pokok yang harus dipertimbangkan memilih ilmu pengetahuan sebagai isi kurikulum, yaitu:

- (1) Pengetahuan apakah yang paling berharga untuk diajarkan bagi populasi sasaran (siswa) dalam suatu bidang studi?;
- (2) Bagaimanakah mengorganisasikan bahan pelajaran itu agar siswa dapat menguasainya dengan sebaik-baiknya (Nasution, 1998:35).
- (3) Bagaimanakah kebermaknaan mengorganisasikan bahan pelajaran yang dipelajari siswa agar bermanfaat bagi kehidupan siswa.
- (4) Bagaimana mengorganisasikan bahan pelajaran sesuai kebutuhan masyarakat dan perkembangan ilmu dan teknologi.

#### **E. Landasan Teknologis**

Ilmu pengetahuan dari berbagai disiplin ilmu yang ditemukan oleh para ilmuwan banyak memberikan sumbangan terhadap berbagai kemajuan kehidupan manusia di antaranya dengan ditemukannya “teknologi”/alat. Istilah teknologi berasal dari bahasa Latin, yaitu “*texere*” yang artinya “*to weave or construc*”, artinya menenun atau membangun/membuat (Abdulhak, 2008: 521). Selanjutnya Abdulhak mengutip pendapat Rogers (1986: 1) yang menyatakan bahwa teknologi biasanya menyangkut aspek perangkat keras/*hardware* (terdiri dari material atau objek fisik), dan aspek perangkat lunak/*software* (terdiri dari informasi yang terkandung dalam perangkat keras).

Para teknokrat banyak menemukan alat-alat elektronika misalnya, t.v, radio, telephon, OHP, tape corder, komputer, dan lain-lain. Berbagai teknologi ini banyak memberikan sumbangan terhadap pendidikan dan pembelajaran. Di lingkungan masyarakat pendidikan khususnya penggunaan teknologi itu lazim disebut teknologi pendidikan atau teknologi pengajaran (Nasution, 2005). Istilah teknologi pendidikan digunakan di Canada dan Inggris, sedangkan istilah pengajaran digunakan di Amerika (Abdulhak, 2008: 521). Untuk menyamakan persepsi kita gunakan kata pendidikan karena pendidikan lebih menekankan transformasi nilai-

nilai (*values*). Penggunaan teknologi pendidikan di Indonesia gaungnya mulai tahun 1960-an. Pada awalnya, teknologi pendidikan merupakan kelanjutan perkembangan dari kajian-kajian tentang penggunaan audiovisual pada program belajar dalam penyelenggaraan pendidikan. Penggunaan audiovisual dalam pendidikan disebabkan pekerjaan mendidik termasuk sulit. Nasution (2005: 37) mengemukakan dapat kita pahami bahwa usaha melaksanakan pendidikan sebagai suatu sistem pekerjaan maha sulit. Sebagai solusi untuk mempermudah kegiatan belajar mengajar, maka audiovisual ini sebagai alat bantu pendidikan yang cukup efektif. Pada era modern penguasaan audiovisual merupakan suatu tuntutan atau keniscayaan yang tidak dapat dielakan bagi guru khususnya, dan dunia pendidikan di berbagai jenis dan jenjang pendidikan pada umumnya. Guru yang hidup pada abad modern mutlak menguasai audiovisual/multi media sebagaimana Jossy dan Bass (2005: 128) menyatakan bahwa:

*As we have noted, the importance of technology for today's students and tomorrow's citizens means that infusing technology into learning and teaching is an increasingly important instruction goal as well as tool ... teachers' work at the beginning of the twentieth and twenty-first centuries fundamentally the same most classrooms now have technology tools available, and many teachers are using them,"*

Rumusan tersebut, menunjukkan betapa pentingnya kebutuhan teknologi untuk kemajuan belajar siswa hari ini dan esok untuk mencapai tujuan pembelajaran, setiap guru pada abad ke-20 dan abad ke-21 sangat fundamental menguasai teknologi untuk meningkatkan pembelajaran di dalam kelas, dan pada abad ini pula banyak guru menggunakan media tersebut.

Kegunaan teknologi pendidikan sebagaimana diungkapkan Seels dan Barbara dalam (Hanafi, 1994: 100), bahwa teknologi dapat memberikan prospek munculnya stimulus yang realistik, memberikan akses terhadap sejumlah informasi dalam waktu yang cepat, dan dapat menghilangkan hambatan jarak antara pengajar dan pembelajar, dan antara pembelajar itu sendiri (*software*).

Kemanfaatan lainnya, bagi guru yang terampil dan kreatif dapat menghasilkan produk pembelajaran yang dapat memberikan keunggulan dalam:

1. Mengintegrasikan media;
2. Pembelajaran dapat menghilangkan kejenuhan belajar siswa;
3. Gairah belajar siswa dimungkinkan akan lebih aktif, dan kreatif;



4. Pembelajaran menghilangkan penyakit verbalisme pada diri individu/siswa;
5. Menyelenggarakan pengendalian atas pembelajar yang jumlahnya hampir tidak terbatas;
6. Mendisain kembali materi untuk kemudian disesuaikan dengan kebutuhan, latar belakang dan lingkungan kerja setiap individu.

#### **F. Landasan Sosiologis**

Perubahan sosial yang terjadi di dalam kehidupan masyarakat berjalan secara evolusi, artinya perubahan itu walaupun perlahan-lahan namun lambat laun pasti terjadi. Toffler dalam bukunya "*The Thired Wave*" mengkategorikan gelombang kehidupan masyarakat dunia dibagi tiga, *pertama* pola hidup masyarakat bertani (*agriculture*), *kedua*, pola hidup masyarakat industri (*industrialization*), dan *ketiga* pola hidup masyarakat pengguna teknologi komunikasi (*communication*), (Toffler, 1980: 29-30).

Selanjutnya, Toffler menjelaskan ketiga pola hidup masyarakat di atas, misalnya pola masyarakat *pertama* kehidupan mereka berpusat pada bercocok tanam, keadaan peradaban mereka masih primitif, dan tradisi kehidupan mereka sangat sederhana. Misalnya berburu, memancing, bercocok tanam, melaut, dan sebagainya. Pola kehidupan mereka nomaden atau berpindah-pindah dari satu tempat ke tempat lainnya tergantung kesuburan tanah sebagai tempat tinggal mereka. Jika, bahan makanan di satu tempat sudah habis, maka mereka mencari tempat yang subur sebagai tempat tinggal yang baru. Teknologi yang mereka gunakan belum canggih seperti zaman modern sekarang ini. Untuk mempertahankan diri akibat serangan binatang buas, dan musuh yang mengancam keselamatan kelompok. Teknologi/alat-alat yang mereka gunakan baik untuk bercocok tanam, maupun mempertahankan diri kebanyakan mereka menggunakan batu, tulang dan bamboo yang diruncingkan.

Pola hidup masyarakat *kedua*, yaitu masyarakat industri, kehidupan mereka banyak bergantung pada hasil industri dan lebih maju bila dibandingkan dengan masyarakat pertama. Kehidupan mereka sudah modern baik pola makan, minum, berpakaian, tempat tinggal dan alat transportasi yang digunakan lebih mewah (kendaraan beroda dua, beroda empat, pesawat terbang, kapal laut, dan sebagainya). Keadaan ini, melahirkan masyarakat baru yang dikuasai oleh kemajuan teknologi. Masyarakat ini disebut *teokrasi*.

Masyarakat teokrasi adalah masyarakat yang didasarkan pada kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi yang nyata-nyata telah mengubah dan memperbaiki taraf kehidupan masyarakat (Tilar, 2006: 57). Kecenderungan masyarakat teokrasi salah satunya sendi-sendi kehidupan baik di rumah, di sekolah, di berbagai kantor-kantor atau institusi sudah ketergantungan terhadap teknologi. Jika, seseorang dan atau suatu institusi tidak menggunakan teknologi, maka dikatakan konservatif atau golongan kolot, ketinggalan zaman, dan sebutan miring lainnya. Dari gambaran masyarakat teokrasi di atas menurut Tilaar lahirlah masyarakat "*teknopoli*" (segala-galanya ditentukan oleh teknologi modern).

Sedangkan pola kehidupan masyarakat *ketiga* mereka di samping menjadi masyarakat teknopoli, juga mereka kecanduan teknologi komunikasi yang serba canggih, sehingga hubungan antar manusia di berbagai belahan dunia bukan menggunakan alat transportasi seperti mobil, kereta api, dan kapal terbang (bentuk masyarakat kelas kedua), melainkan mereka menggunakan T.V, HP, internet, dan lain sebagainya. Sebagai akibat kemajuan teknologi komunikasi menurut Tilaar (2006: 59) telah menjadikan dunia sebagai suatu kampung kecil. Misalnya hubungan antar negara tidak dibatasi lagi oleh letak geografis, dan kejadian di suatu negara misalnya perang, bencana alam, penemuan berbagai hasil penelitian (riset), isu-isu sosial, politik, ekonomi dan, sebagainya mudah diakses dalam hitungan detik.

Perubahan kebudayaan yang terjadi di masyarakat sebagaimana disebutkan di atas tadi, sebenarnya dapat dijadikan sebagai landasan pengembangan kurikulum. Misalnya kata-kata Johson yang dikutip kembali oleh Ansyar (1988: 48), ia menjelaskan bahwa "satu-satunya sumber kurikulum - adalah keseluruhan budaya yang ada." Zais (1976: 156) menjelaskan hal yang sama bahwa "studi tentang kurikulum adalah studi tentang masyarakat dan kebudayaan." Oleh sebab itu, penyusun kurikulum seharusnya orang yang memahami kompleksitas masyarakat dan kebudayaan. Dengan kata lain, ahli kurikulum perlu mempelajari dan menganalisis struktur masyarakat guna menentukan arah pendidikan dan tekanan kurikulum sekolah.

### G. Landasan Agama

Negara Republik Indonesia telah mengakui lima agama, yaitu Islam, Kristen Katolik, Krisen Protestan, Hindu, dan Budha (Sumaatmadja, 2002: 45). Kelima agama yang diakui di Indonesia ini menurut masing-masing pemeluknya dijadikan sebagai landasan pengembangan kurikulum di sekolah. Dalam pembahasan ini penulis hanya memfokuskan pada agama Islam (bukan tidak *concern* terhadap agama yang lainnya). Agama Islam sebagai landasan pengembangan kurikulum, sebab Islam menekankan keseimbangan, keselarasan, dan keserasian antara hubungan manusia dengan Allah SWT, hubungan manusia dengan sesama manusia, hubungan manusia dengan diri sendiri, dan hubungan manusia dengan alam sekitarnya (Depdiknas, 2007: 2).

Agama Islam sebagai landasan pengembangan kurikulum berpijak pada pengamalan dua ibadah. Definisi ibadah menurut Ibnu Taimiyah, sebuah kata yang menyeluruh, meliputi segala yang dicintai dan diridhai Allah, menyangkut segala ucapan dan perbuatan yang tidak tampak maupun yang tampak (Rakhmat, 1997: 46). Amsyari (1995: 34-35; Rakhmat, 1997: 46) mengemukakan mengkategorikan dua ibadah, yaitu:

1. Ibadah makhdah, menyangkut upacara-upaca tertentu untuk mendekatkan diri kepada Allah, seperti shalat, dzikir, shaum, haji, dan doa;
2. Ibadah ghairi makhdah berkenaan dengan hubungan antarsesama manusia.

Baik menurut Amsyari maupun Rakhmat bentuk ibadah makhdah bersifat pasti atau "absolute", tidak bisa dirubah-rubah sekehendak manusia, berbeda dengan ibadah ghairi makhdah bersifat "fleksibel" terkait dengan hubungan antarmanusia seperti: kenegaraan, politik, iptek, pendidikan dan sebagainya. Pengembangannya diserahkan kepada manusia, bahkan menurut Syihab sebagai jalan terbukanya "peradaban" yang akan menimbulkan perbedaan pendapat di antara manusia.

Merujuk kepada kedua ibadah tersebut, baik ibadah makhdah maupun ibadah ghairi makhdah memiliki posisi yang kokoh sebagai landasan pengembangan kurikulum. Ibadah yang pertama meletakkan dasar-dasar ketauhidan dan pelaksanaan ajaran Islam; ibadah yang kedua sebagai pengembangan sumber daya manusia. Kedua ibadah ini tidak terpisah, melainkan saling terkait, sebab apa-apa yang

dilakukan oleh seorang pelajar Muslim tetap termasuk ibadah kepada Allah baik dilakukan secara nampak maupun tidak nampak.

Ibadah "makhdah", *hubungan baik siswa dengan Allah*, sebagai landasan pengembangan kurikulum terkait dengan penanaman tauhid atau keimanan. Tujuan ibadah ini untuk membangkitkan "fitrah" bertuhan kepada Allah (Q.S.7: 72), (Q.S.30: 30). Fitrah sebagai potensi baik yang mengarah pada pemilikan semangat beragama atas dasar pengakuan terhadap ke-Esaan Allah yang dibawa oleh anak sejak lahir sebagai prinsip tauhid *Rubbubiyah*. Pembuktian ibadah makhdah adalah hubungan seorang dengan Tuhannya terlihat dari pengetahuan, sikap, perilaku dan gaya hidup yang dipenuhi dengan kesadaran *tauhid* kepada Allah, (Assegap, 2005: 115). Pengamalan ibadah makhdah terkait dengan rukun Islam, misalnya shalat untuk mendidik siswa menjauhi perbuatan keji dan munkar yang dilarang oleh agama (Q.S. 29: 45). Zakat sebagai materi pelajaran untuk mensucikan diri siswa dari sikap anti sosial (Q.S.9: 103). Puasa mendidik siswa supaya menjadi orang yang beriman dan bertakwa kepada Allah (Q.S.2: 183). Ibadah Haji mengajarkan kepada siswa persaudaraan umat Islam sedunia (Q.S.49: 10), berdoa sebagai pelajaran bagi siswa bahwa memohon pertolongan, perlindungan, dan sebagainya hanya kepada Allah semata.

Ibadah ghairi "makhdah", *hubungan baik siswa dengan sesamanya*, nilai-nilai pendidikan Qurani dan Nabawi menekankan pentingnya hubungan dengan sesama manusia tanpa dibatasi ras, warna kulit, perbedaan agama, dan letak geografis, sebab semua manusia adalah satu sebagai hamba Allah (Q.S. 21: 92). Perbedaan ini sebagai pelajaran yang amat penting bagi siswa untuk saling kenal mengenal, saling menghormati dan memuliakan di antara mereka, karena misi Islam lahir sebagaimana Nata (2004: 97) menyatakan bahwa Islam sebagai pembawa rahmat (kasih sayang) bagi semesta alam. Islam tidak mengenal perbedaan ras sebagaimana Rasulullah SAW bersabda yang dikutip Rahmat (1997: 30), ia menjelaskan bahwa, "*Tidak ada kelebihan orang kulit putih atas orang hitam, kecuali karena amal saleh.*"

*Perilaku baik atau sikap hormat seorang anak kepada kedua orang tua* yang telah bersusah payah mendidik, mengasuh dan melindunginya tanpa mengenal lelah, sehingga apabila orang tua menyuruh mengerjakan suatu pekerjaan kemudian anak itu menolak dengan mengatakan kata-kata "ah" (*uffin*), dan bersikap kasar maka termasuk perbuatan yang dilarang agama (Q.S.17: 23-24). Selain

Islam mewajibkan seorang anak menghormati kedua orang tua, juga mengormati dan berbuat baik kepada kaum kerabat atau saudara (Q.S.2: 83); (Q.S.4: 36), dan anak sangat dilarang melakukan permusuhan (Q.S.16: 90) dengan sesama manusia.

*Berbuat baik kepada orang lain* seperti kepada sesama teman, yaitu berbuat adil (Q.S.4: 58), pemurah (Q.S.3: 92), penyantun (Q.S.3: 134), pema'af (Q.S.3: 159), menepati janji (Q.S.17: 34), saling berpesan kepada kebaikan (Q.S.110: 3), dan sebagainya. Hubungan baik siswa dengan orang lain menebarkan salam, hormat kepada sesama, bila diberi hormat membalas dengan yang lebih baik (Q.S.4: 84), tolong menolong dalam kebaikan (Q.S.5: 2), toleransi beragama (Q.S.109: 4-5) dan menumbuhkan rasa aman di antara sesama manusia. Sebagaimana Rasulallah menegaskan bahwa "*tidak beriman seseorang yang tetangganya tidak merasa aman*" (HR. Bukhari, Muslim, dan Akhmad).

*Berbuat baik kepada diri sendiri* yang perlu dilakukan siswa misalnya saja, ikhlash beragama (Q.S.4: 123), berlaku jujur (Q.S.8: 58), memanfaatkan waktu dengan baik (Q.S.103: 1-3), menjaga aurat (Q.S.23:5-6), sabar (Q.S.2: 153), tawadlu (rendah hati, tidak sombong) (Q.S.31: 13) berlaku benar (Q.S.9: 119), mempunyai rasa malu, karena malu sebagian dari iman (HR. Bukhari, Muslim).

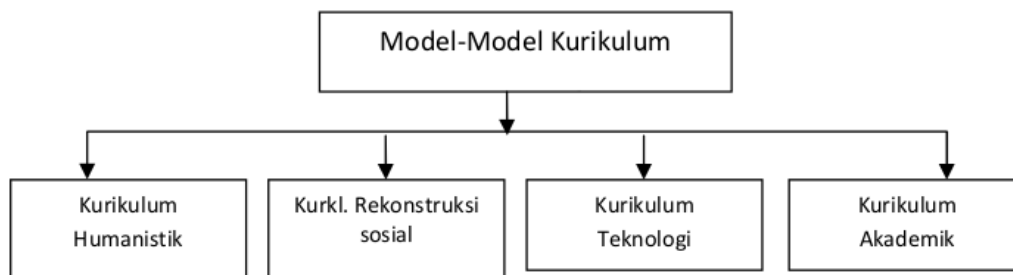
*Hubungan baik siswa dengan alam sekitar*, digariskan Islam termasuk "ihsan". Misalnya berbuat baik terhadap semua ciptaan Allah yang tergelar di alam semesta ini. Manusia diberi amanat oleh Allah supaya tidak merusak lingkungan (Q.S.30: 41), (Q.S.28: 77), melainkan ia sebagai Khalifah di muka bumi yang bertugas untuk memakmurkannya (Q.S.11: 61), dan manusia diperintah menjaga kebersihan diri (Q.S.2: 22).

Dengan demikian, semua nilai-nilai yang terkandung di dalam ibadah makkhdah dan ibadah ghairi makkhdah baik terkait hubungan manusia dengan Tuhan-Nya, hubungan baik dengan orang lain, menjaga kehormatan diri sendiri, hubungan dengan baik dengan alam sekitar kesemuanya ini sebagai landasan pengembangan kurikulum. Depdiknas (2007) menjelaskan bahwa sumber kurikulum berdasarkan filosofi "alam takambang menjadi guru". Artinya, fenomena yang tergelar di alam ini sebagai sumber kurikulum.

## BAB 7

### MODEL-MODEL KONSEP KURIKULUM

John D. McNeil (1990) dalam bukunya "*Curriculum Comprehensive Introduction*", membagi model-model konsep kurikulum ke dalam empat model, yaitu: (1) model kurikulum humanistik, (2) model kurikulum rekonstruksi sosial, (3) model kurikulum teknologi, dan (4) model kurikulum akademik. Keempat model kurikulum tersebut divisualisasikan pada gambar 7.1. sebagai berikut.



Berikut ini penjelasan model-model kurikulum humanistik, kurikulum rekonstruksi sosial, kurikulum teknologi dan kurikulum akademik yang didasarkan pada buku yang ditulis McNeil adalah sebagai berikut.

#### A. Model Konsep Kurikulum Humanistik

##### 1. Latar belakang lahirnya kurikulum humanistik

Term kurikulum humanistik menimbulkan beberapa konotasi pandangan negatif dari para ahli ilmu yang tidak setuju munculnya model kurikulum humanistik. Pandangan negatif ini muncul dari kaum "behavioris" yang menyatakan bahwa kurikulum humanistik untuk pengobatan orang-orang sakit, pekerjaan yang hanya diketahui dan difahami oleh orang-orang tertentu saja dalam kehidupan sehari-hari. Walaupun begitu pandangan kaum behavioris, akan tetapi munculnya kurikulum humanistik untuk melawan (*counter*) atau menyelesaikan kemelut atau budaya para pelajar yang menyalah gunakan gunaan obat-obat terlarang sekitar tahun 1960-an. Pada tahun 1980 kurikulum humanistik merubah cara pandang, kurikulum berorientasi pembelajaran berpusat pada minat anak (*child centered based on interest*). Lahirnya kurikulum humanistik menolak tradisi kurikulum di Amerika yang lebih mengutamakan



pada kemajuan industri, sains, dan teknologi. Perubahan yang terjadi institusi pendidikan telah kehilangan tujuan sekolah, kurikulum dibuat serba sama (*homogenized*) untuk mencapai skor yang tinggi pada mata pelajaran: matematika, sains, dan pada akhirnya tujuan sekolah hanya mengembangkan keterampilan intelektual (*intelctual skills*). Apa yang terjadi, banyak anak-anak Amerika, mereka mudah depresi, menyalagunakan obat-obat terlarang, melakukan seks bebas, dan sebagainya.

Melihat krisis yang menimpa bangsa Amerika akibat bahaya intelektualisme munculah kurikulum humanistik (pendekatan humanistik). Baru orang-orang Amerika komitmen terhadap pentingnya kurikulum humanistik yang menekankan pentingnya apa yang disebut *self-actualization* (perwujudan diri yang positif). Para orang tua di Amerika memahami pentingnya keterampilan emosional, keterampilan fisik, dan keterampilan intelektual anak-anak secara seimbang. Kurikulum humanistik mendorong bangsa Amerika mengembangkan diri secara individual, menolong anak-anak melakukan kegiatan penyelidikan untuk mencapai kemajuan.

Kesalahan pengembangan kurikulum yang dilakukan bangsa Amerika, sebenarnya terjadi juga pada bangsa Jepang, kurikulum mengutamakan disiplin yang ketat dan mengutamakan kemampuan akademik. Hasilnya, rata-rata hasil belajar siswa meningkat; guru-guru bangsa Jepang pembelajaran mengutamakan "*rote learning*" (hapalan) untuk mengembangkan "*critical thinking*" (berpikir kritis), tetapi kemampuan afeksi kurang atau bahkan tidak mendapat perhatian. Apa yang terjadi kemampuan intelektual siswa memang berkembang baik, tetapi banyak siswa mudah brutal, agresif, mudah marah, dan melawan norma.

Kemudian baik orang-orang Amerika maupun orang-orang Jepang menyadari atas kesalahannya itu, mereka memperbaiki sistem pendidikan dengan cara disamping kurikulum Amerika dan Jepang menentukan perolehan skor yang tinggi berdasarkan ujian, juga memperhatikan kurikulum humanistik yang menekankan pentingnya kreativitas, keterampilan pemecahan masalah (*problem solving*) dan inovasi. Keistimewaan kurikulum humanistik: mengutamakan aktivitas seperti penyelidikan (*exploratory*), teka-teki, bermain (*playful*), dan spontanitas. Kini minat belajar orang-orang Amerika termasuk oarang-orang jepang, mereka mendidik anak-anaknya, pengembangan kurikulumnya berwawasan ke depan, mengembangkan potensi anak-anak dan menolong mereka agar

kaya pengetahuan yang luas (tidak hanya mengembangkan kemampuan akademik) melainkan juga mengembangkan afektif.

Kurikulum humanistik sebagai pondasi pemecahan masalah bagi pendidikan masa kini. Kritik kurikulum humanistik terhadap pembelajaran yang berjalan saat ini, antara lain: apa yang dilakukan dalam pembelajaran hanya mengutamakan hasil tes, pembelajaran yang hanya menuangkan fakta-fakta pada anak adalah salah besar, program kurikulum yang hanya mengutamakan standard akademik termasuk gagal (*failure*).

Berdasarkan polemik tersebut, penulis kurikulum humanistik McNeil mengajukan pertanyaan “Apa yang salah?” (*What are wrong?*). Penulis memberi rekondasi bahwa program pembelajaran perlu mempertimbangkan latar belakang para siswa, para guru membimbing bagaimana siswa mengkonstruksi pengetahuan, program pembelajaran mampu menginterpretasi mata pelajaran yang sukar menjadi mudah dikuasai siswa, pelajaran harus mampu membangun kehidupan yang lebih baik, mengajar perlu dengan demonstrasi yang relevan bagi siswa. Kurikulum humanistik sebagai alternatif untuk orang-orang yang malas dan berkepribadian rendah.

## **2. Karakteristik Kurikulum Humanistik**

### **a. Tujuan**

Menurut kaum humanis tujuan pendidikan adalah proses pengembangan pribadi yang dinamis berkenaan dengan ide-ide pribadi, pertumbuhan (*growth*), keutuhan (*integrity*) dan kebebasan (*outonomy*). Ide-ide perwujudan diri (*self-actualization*) adalah sebagai jantung atau tujuan utama kurikulum humanistik. Orang yang menampilkan perilaku berkualitas bukan hanya ditentukan oleh kemampuan kognitif, tetapi juga ditentukan oleh “estetika dan moral”. Misalnya, *orang yang berkerja dengan baik memiliki karakter yang baik pula*. Menurut pandangan kaum humanis bahwa perwujudan diri adalah kebutuhan dasar setiap anak termasuk siswa sebagai peserta didik. Setiap anak memiliki rasa aku (*self* = diri) secara tidak sadar, dan tersembunyi atau tertutup. Perasaan “Aku” harus dibuka atau dibangun kembali melalui pendidikan (Sukmadinata, 2006).

Munculnya kurikulum humanistik sebagai reaksi terhadap beberapa pandangan psikologi, misalnya behaviorisme, dan psikologi penganut Freud. Psikologi *behaviorisme* bersifat mekanistik, dan kaum behavioris memandang kemampuan siswa hanya pada aspek intelek, acuh terhadap aspek-aspek afektif, dan kepribadian

yang tinggi misalnya “altruisme” (sifat mementingkan kepentingan orang lain kurang perhatian). Sedangkan psikologi *Freud* muncul hanya untuk menyembuhkan penyakit kejiwaan dan kesadaran. Akhir-akhir ini Abraham Maslow seorang psikolog Amerika sebagai figur yang membangun aliran psikologi humanistik. Maslow memandang bahwa aktualisasi diri memiliki beberapa dimensi. Dia memandang bahwa aktualisasi diri adalah sebagai sebuah prestasi di dalam kehidupan, sebuah momen/keadaan yang sangat memungkinkan untuk mengembangkan proses pertumbuhan yang normal ketika seseorang memotivasinya, dan aktualisasi diri bukan “pergerakan” yang mengancam. Maslow berasumsi bahwa *manusia adalah makhluk biologis bagian dari alam dan memiliki kekuatan yang unik*.

Menurut Maslow kurikulum humanistik harus mendorong aktualisasi diri sebagai kekuatan yang unik yang dimiliki oleh manusia sebagai makhluk biologis. Para pelajar diperbolehkan mengekspresikan diri, beraktivitas, melakukan percobaan, mencoba membuat kesalahan, memperlihatkan kemampuan bekerja, mendapat umpan balik, dan melakukan penjelajahan. Menurut Maslow, bahwa kita dapat belajar lebih banyak tentang diri kita melalui pengujian respons-respons menuju puncak pengalaman (*peak experiences*). Puncak pengalaman adalah pengalaman-pengalaman yang membangkitkan rasa sayang, benci, cemas, duka, senang, dan sebagainya. Selanjutnya Maslow menyatakan bahwa aktualisasi diri adalah keindahan yang mempersonakan, termasuk keghaiban/misteri dan keajaiban, kesemuanya itu sebagai permulaan belajar, dan pada gilirannya kurikulum humanistik mengutamakan nilai, menyediakan pengalaman belajar juga mengembangkan kemampuan kognitif secara simultan. Menurut Maslow puncak pengalaman ini merupakan awal dan juga akhir pendidikan.

Kontribusi kurikulum humanistik terhadap pengalaman belajar bisa dilakukan dengan meditasi dan disiplin spiritual untuk menolong seseorang mengontrol kesadaran. Yoga menolong seseorang berlatih mempertajam konsentrasi, kontrol memori/daya ingat, dan memfokuskan tujuan. Tujuan kurikulum untuk mendidik siswa agar mereka mampu mengembangkan pengalaman dan menolak kebiasaan yang tidak baik, dan menghormati kondisi sosial. Pada akhirnya siswa akan belajar menghadapi tantangan, mampu mengerjakan tugas-tugas berdasarkan keyakinan dan keterampilan yang dimiliki mereka.

### **b. Tugas Guru**

Tugas guru menurut kurikulum humanistik, dia harus mampu melakukan hubungan yang baik dengan siswanya. Guru harus mampu menata, atau mengasuh siswa berdasarkan hubungan emosional yang hangat/harmonis, dan dia sebagai fasilitator belajar siswa. Dia harus mampu mengemas materi pelajaran yang dapat membangkitkan imajinasi dan menantang siswa melakukan kreativitas dalam berbagai situasi. Guru humanis mampu memotivasi para siswanya agar mereka saling pengertian. Asumsi tugas guru berdasarkan pandangan kurikulum humanistik, yaitu guru harus tahu bagaimana mendorong perasaan positif siswa terhadap guru sehingga pembelajaran menyenangkan dan setiap siswa dapat belajar dengan penuh keyakinan.

Tiga esensi karakter guru humanistik dalam memimpin belajar siswa sebagaimana dikemukakan McNeil (1990: 8)), yaitu sebagai berikut:

- 1) *Listen comprehensively to the student's view of reality.* ("She cares about my feelings and understanding what I wish to say when I have difficulty in expressing it"). Maksudnya guru mendengarkan, merasakan, dan memahami pandangan siswa, serta membantu kesulitan belajar siswa.
- 2) *Respect the student.* ("He used my idea in studying the problem"). Maksudnya guru penuh perhatian terhadap siswa dengan ide-idenya menolong kesulitan yang dihadapi siswa.
- 3) *Be natural and authentic, not putting on appearances.* ("She lets us know what she feels and thinks and is not afraid to reveal her own doubts and insecurities"). Maksudnya guru membangun hubungan dengan siswa secara alami atau komunikasi dengan siswa tidak dibuat-buat, guru tahu perasaan dan pikiran siswa dan pembelajaran terjaga dari perasaan takut dan ragu-ragu.

### **c. Metode**

Metode pembelajaran berbasis kurikulum humanistik tidak kaku, melainkan boleh dimanipulasi atau beragam sesuai keadaan, di dalam pembelajaran guru tidak memaksa siswa, tetapi guru tidak membiarkan begitu saja siswa bebas sekehendak hatinya, mainkan peran guru sebagai fasilitator belajar siswa. Teknik mengajar berdasarkan pada komitmen dengan pertimbangan ide-ide humanistik. Kebaikan dan kemanusiaan guru dibutuhkan oleh siswa dalam implementasi kurikulum. Konsepsi kurikulum humanistik adalah kebaikan dan fakta.

#### **d. Seleksi Bahan Ajar**

Seleksi bahan ajar (*content*) kurikulum humanistik adalah bersifat terbuka (*open-ended*), isu-isu yang spontan atau hangat (*actual*) dapat dijadikan prosedur pengajaran dan materi pelajaran. Untuk guru yang mengikuti jejak kurikulum humanistik prosedur pembelajaran dan materi pelajaran sebaiknya disesuaikan dengan kemauan belajar siswa untuk mengungkap dan mengembangkan kepribadian siswa. Kreasi prosedur pembelajaran dan pemilihan bahan ajar diserahkan kepada guru, mereka sedapat mungkin mampu menciptakan pembelajaran yang menumbuhkan rasa senang siswa belajar, misalnya melalui belajar berkelompok (*group*).

Menurut kaum humanis bahwa pendekatan belajar kelompok bisa digunakan dalam ranah bisnis dan pendidikan. Menurut mereka bahwa keunggulan belajar kelompok berfungsi untuk mendekatkan hubungan antar pribadi. Belajar kelompok merupakan bagian dari cara belajar yang humanis. Belajar kelompok sangat penting untuk menghindari belajar terstruktur. Belajar kelompok merupakan tujuan belajar yang baik. Peran guru di dalam belajar kelompok sebagai fasilitator dan ia bertugas mengklarifikasi secara dinamis belajar siswa. Belajar dengan cara kelompok memberikan reaksi positif, misalnya untuk meningkatkan komunikasi yang lebih baik, memahami diri sendiri, dan memahami diri orang lain, termasuk memahami kesadaran diri sendiri atau kesadaran diri orang lain. Untuk memahami kesadaran diri orang lain dapat dilakukan dengan observasi. Misalnya kesadaran diri bisa dilihat dari susunan kalimat, dialog, fantasi, tindakan (aksi), gerak-gerik dan ekspresi fisik (bahasa tubuh). Sedangkan untuk menilai kesadaran diri sendiri dapat dilakukan dengan cara kontempasi (merenungi) apa yang telah diperbuat ketika komunikasi dengan orang lain.

Kurikulum humanistik untuk meningkatkan kesadaran diri siswa. Hal ini mengikuti ciri khas perilaku para siswa ketika mereka merespon rentetan berbagai kegiatan. Sikap guru menerima siswa secara wajar adalah lebih baik daripada penolakan, hal ini untuk merubah diri seseorang. Sebagai contoh karakter siswa yang pandai, pendiam, provokator, penjelajah, dan sebagainya. Guru sebaiknya menyediakan aktivitas alternatif belajar siswa dan akhirnya aktivitas itu sebagai bahan evaluasi diri.

Tujuan umum kurikulum humanistik menekankan pada aspek pertumbuhan dan banyak memberikan ujian pada *inner life of student* (qalbu/afeksi) siswa dalam proses pembelajaran. Di antara

pelajaran untuk mengembangkan keterampilan siswa: latihan vokasional atau keterampilan dasar, komputer (*programmer*), dan ilmu kimia. Selain itu guru humanistik memberikan kesempatan kepada siswa untuk mengembangkan kemampuan afektif. Misalnya keyakinan, nilai-nilai, tujuan, rasa takut, dan persahabatan. Sebagai contoh kurikulum humanistik mengembangkan kemampuan afektif siswa. Guru kelas memberikan kesempatan kepada para siswa untuk mengevaluasi secara akurat dalam seminggu sekali, apa yang dikerjakan dan bermanfaat bagi peningkatan belajar mereka. Siswa dalam situasi ini memperoleh tujuan pribadi yang baru dari sikap belajar yang baik seperti berikut ini: (1) menghitung kegagalan dan memperbaikinya menuju kesuksesan; (2) mencatat kegagalan dan ini berguna untuk meningkatkan belajar lebih baik (tidak mudah putus asa); (3) konsisten memperoleh nilai yang baik sebagai tanda kesuksesan diri.

Hasil penelitian Carl Rogers menyimpulkan bahwa terdapat hubungan yang positif kelas bernuansa afektif dengan pertumbuhan minat, pikiran, produktivitas, percaya diri dan keyakinan. Di dalam dokumennya Rogers menyebutkan ketika kurikulum humanistik dijalankan di kelas, perhatian siswa terhadap sekolah semakin baik, kreativitas meningkat dan kemampuan pemecahan masalah lebih baik.

#### **e. Organisasi Kurikulum**

Organisasi kurikulum humanistik sangat mementingkan “integrasi” (menyatu padukan) emosi, pikiran dan tindakan siswa untuk mencapai organisasi kurikulum yang efektif. Organisasi kurikulum humanistik hendak memperbaiki masalah yang ditimbulkan oleh organisasi kurikulum yang menekankan pada kurikulum *subject matter* (intelektual). Dasar kurikulum humanistik adalah psikologi “Gestalt” yang cenderung mengutamakan keutuhan dan kesatuan persaan, pikiran dan tindakan secara integral untuk mendorong pengalaman belajar siswa yang komprehensif, menyeluruh dan atau integral sebagai jalan menolak (*counter*) kurikulum “fragmentasi” yang terpecah-pecah (kurikulum yang hanya mengembangkan kemampuan ranah kognitif saja).

Kurikulum humanistik kurang memperhatikan *sequence* (urutan) pelajaran, hal ini dimaksudkan memberi peluang kepada para pengembangan kurikulum untuk menentukan urutan pelajaran yang sesuai dengan karakteristik kurikulum humanistik, yang menekankan urutan pelajaran pentingnya nilai-nilai (*values*), konsep



(*concept*), sikap (*attitude*), pemecahan masalah (*problem solving*), dan penyusunan rencana pelajaran mengarah kepada peningkatan aktivitas siswa. Skema aktivitas yang mendorong perolehan pengalaman belajar yang maksimum: (1) memberi transaksi tentang pentingnya perasaan (*feeling*) sebelum menjelaskan dengan kata-kata, (2) lebih dahulu melakukan tindakan/contoh-contoh sebelum memberikan pemahaman atau keterangan.

Menurut Shiplett dalam McNeil (1990: 11) strategi untuk meningkatkan minat belajar siswa pada dimensi afektif dilakukan dengan cara:

- 1) *Arrange activities to reveal concerns and blockages. Use experiences that help students deal with fears and unmet needs such as security and self-worth.* Maksudnya, menyusun kegiatan yang dapat memunculkan perasaan senang (minat), dan menghindari perasaan yang tidak menyenangkan. Berbagai pengalaman belajar yang diciptakan sesuai kebutuhan siswa misalnya rasa aman dan harga diri.
- 2) *Introduce materials with orientation loadings, i.e., arrange for activities that focus on o topics, subject matter, and learning tasks likely to help make pupils want to learn.* Activities that stimulate curiosity are cases in point. Maksudnya, memperkenalkan bahan-bahan yang akan dibahas dalam setiap kegiatan. Di dalamnya tercakup topik-topik, bahan ajar serta kegiatan belajar yang akan membantu siswa dalam merumuskan apa yang ingin mereka pelajari. Kegiatan yang diutamakan adalah yang akan membangkitkan rasa ingin tahu dari pemahaman.
- 3) *Present engagement loadings (activities that are rewarding in and of themselves). The student should be given pleasurable experiences, such as movement and novelty.* Maksudnya, dalam pelaksanaan kegiatan para siswa dilibatkan dalam berbagai aktivitas yang menyenangkan baik berupa gerakan-gerakan maupun penghayatan.
- 4) *Introduce accomplishment loading (the effects of completing a learning task). Mastery and satisfaction are example of accomplishment loadings.* Maksudnya, memperkenalkan pencapaian tugas/beban belajar yang harus dicapai. Ketuntasan belajar dan rasa senang sebagai contoh kemampuan menyelesaikan tugas belajar.

#### **f. Tujuan Kurikulum Humanistik**

Evan Kaisler dalam McNeil (1990: 19) mengemukakan tujuan umum kurikulum humanistik mengembangkan beberapa domain, yaitu:

- 1) *Cognitive. Children respond to the requirement of problematic situations, no simple to external direction. By anticipating consequences, they learn to make wise choices about goals. Allowances are made for those children whose thinking is tied to immediate perceptions and for those who are ready for inferential thought.* Maksudnya adalah, anak-anak dilatih belajar berlatih merespon situasi yang problematik, tetapi bukan atas perintah yang disengaja. Mereka belajar membuat keputusan yang sederhana dalam menentukan tujuan. Hal ini menghargai anak dalam mengambil kesimpulan tentang sesuatu yang mereka pikirkan.
- 2) *Affective. Children learn to deal at an emotional with such uncertainties as social conflict, evaluation, and challenge. They learn to view failure as a learning experience.* Maksudnya adalah, anak-anak diberi kesempatan berlatih meningkatkan kemampuan emosional dalam mengatasi konflik sosial, dan mengevaluasi tantangan hidup. Mereka belajar memandang kegagalan sebagai suatu pengalaman yang berharga dalam kehidupan ini (artinya, anak belajar tidak mudah putus asa dalam menghadapi masalah).
- 3) *Social. Assertiveness training, role training, experimenting with competitive and cooperative group are among the activities provide.* Maksudnya adalah, anak-anak diberi kesempatan berlatih bertindak tegas, berlatih mentaati tugas, melakukan eksperimen yang bersifat kompetitif, dan bekerja kelompok.
- 4) *Moral. Moral development is fostered through consideration and moral conflict that arise from the social activities of the class and the wider communication.* Maksudnya adalah, anak-anak dilatih menyelesaikan konflik moral yang terjadi di masyarakat luas.
- 5) *Ego development. The development of self respect and self confidence occur through a social climate in which a person's world does not depend on ability or level of maturity. Each individual has an opportunity to attain to success for there is no scarcity of rewards.* Maksudnya adalah anak-anak mengembangkan rasa hormat kepada orang lain, belajar percaya diri dalam menghadapi masalah. Setiap anak diberi keleluasaan untuk memperoleh hidup sukses, walaupun mereka tidak memperoleh ganjaran/ hadiah.

Philip Penix memberi saran agar siswa memperoleh kehidupan yang sukses, sebaiknya sekolah menyajikan materi pelajaran:

- 1) *Pelajaran sastra.* Pelajaran ini berhubungan dengan perasaan romantisme kehidupan bangsa yang akan direpson siswa ketika belajar di kelas.

- 2) *Seni*. Pelajaran seni berkaitan dengan pelajaran seni musik, seni suara, seni dansa yang menggunakan untuk mengembangkan kompetensi empati siswa.
- 3) *Matematika*. Menolong siswa dalam partisipasi dalam proses matematika. Matematika melatih siswa mempelajari simbol-simbol, belajar matematika untuk mengembangkan kepribadian.
- 4) *Sains alam dan sains sosial*. Untuk memperkaya kepribadian dan meningkatkan hubungan transendensi. Sains sebagai jalan tumbuhnya teknologi untuk memanfaatkan alam semesta guna meraih kehidupan yang baik.
- 5) *Sejarah*. Pelajaran sejarah membangkitkan perasaan jiwa kepahlawanan siswa, dan mencintai bangsa dan Negara.

### 3. Kurikulum Konfluen

Esensi pendidikan konfluen adalah mengintegrasikan <sup>2</sup> **segi-segi** domin **afektif** (emosi, **sikap**, **nilai-nilai**) dengan **segi-segi** domain **kognitif** (keterampilan **intelektual**). Pendidikan konfluen diintegrasikan pada kurikulum konvensional (kurikulum subyek akademik) yang bertujuan agar siswa menjadi manusia yang memiliki kemampuan yang utuh baik kemampuan kognitif dan kemampuan afektif secara simultan. McNeil memberikan contoh pengintegrasian segi-segi afektif dalam pembelajaran bahasa Inggris. Guru bahasa Inggris yang berpegang pada kurikulum konfluen nilai-nilai yang tersirat di dalam domain afektif seperti "sopan santun" dan "tatakrama" berbahasa diterapkan pada *paragraf*, *organisasi kurikulum*, *argumentasi*, *bentuk tulisan*, dan sebagainya. Dengan cara ini pelajaran bahasa dan atau pelajaran yang lainnya akan mampu mengembangkan kemampuan "imajinasi", "respon emosional", dan "hasil pekerjaan."

<sup>2</sup> Tujuan daripada kurikulum konfluen menyediakan berbagai alternatif yang dapat dipilih murid-murid dalam proses bersikap, berperasaan dan memberi pertimbangan nilai. Murid-murid diajak untuk menyatakan pilihan dan mempertanggung jawabkan **sikap-sikap**, **perasaan-perasaan**, dan pertimbangan-pertimbangan **nilai** yang telah dipilihnya.

#### a. Ciri Kurikulum Konfluen

Beberapa ciri **kurikulum** humanistik menurut Shapiro dalam McNeil (1990: 13) adalah sebagai berikut:

- 1) *Participation*. *There is consent, power sharing, negotiation, and joint responsibility by coparticipants. It is essentially nonauthoritarian and*

*not unilateral*. Maksudnya adalah kurikulum menekankan partisipasi murid dalam berbagai kegiatan bersama dalam bentuk misalnya, berbagi pengalaman, murid-murid mengadakan perundingan, persetujuan, bekerja secara kooperatif. Ini menunjukkan ciri esensi yang tidak sewenang-wenang dalam pendidikan konfluen.

- 2) *Integration. There is intection, interpretation, and integration of thinking, feelings, and action.* Maksudnya adalah pendidikan konfluen melalui berbagai aktivitas kelompok terjadi interaksi, interpretasi, dan integrasi pikiran, perasaan-perasaan, dan tindakan (kognitif, afektif, dan psikomotor).
- 3) *Relevance. The subject matter is closely related to the basic needs and lives of the participants and is significant to them, both emotionally and intelctually.* Maksudnya adalah isi pendidikan cocok dengan kebutuhan dasar hidup murid-murid (minat, bakat, pikiran, nilai-nilai, emosi, spiritual, sosial, moral, dan fisik). Hal ini akan lebih berarti bagi murid baik secara emosional maupun intelektual.
- 4) *Self. The self is a legitimate object of learning.* Maksudnya adalah pendidikan mengembangkan pribadi anak (*self*), pengembangan berbagai potensi anak secara utuh.
- 5) *Goal. The social goal or purpose is to develop the whole person whitin a human society.* Tujuan pendidikan mengembangkan pribadi anak secara utuh dalam kehidupan sosial dan dengan lingkungannya.

Dasar dari kurikulum konfluen adalah psikologi "Gestalt" yang menekankan keutuhan (*holistic*), kesatuan, dan keseluruhan. Teori yang mendukungnya adalah filsafat "eksistensialisme" yang memusatkan perhatiannya pada apa yang terjadi sekarang di tempat ini (*now and here*). Artinya, isi kurikulum diukur kemanfaatannya sekarang, di tempat ini, dan mampu memperbaiki kehidupan kita sekarang.

Kurikulum konfluen mempersiapkan guru sebagai tenaga pengajar di berbagai tingkat pendidikan, dan lapangan kurikulum mencakup: tujuan, topik, materi pelajaran, dan tugas-tugas yang harus dikerjakan siswa, serta menyatukan pengetahuan obyektif dan subyektif. Guru konfluen dituntut melakukan kreasi baru baik pengelolaan kelas, disain kurikulum, dan teknik yang lainnya, yang penting berguna dan memudahkan belajar siswa. Kurikulum berpusat mengembangkan minat belajar siswa dalam rangka mengembangkan perasaan dan kekuatan diri.



### **b. Metode Belajar konfluen**

*Metode* kurikulum konfluen bervariasi (tidak kaku) sesuai kebutuhan siswa dan situasi yang menantang. Misalnya George I. Brown memberikan empat puluh satu cara belajar afektif/ konfluen, namun yang termasuk di sini di antaranya: (1) *Dyads* (komunikasi melalui isyarat mata); (2) *Fantasy body trip* (gerakan tubuh); (3) *Rituals* (kebiasaan melakukan upacara-upacara); (4) *Gestalt* (keutuhan pribadi, belajar mengaktifkan seluruh tubuh baik pikiran, perasaan dan tindakan). Selain itu juga yang termasuk metode belajar konfluen, yaitu anak-anak diajak berpergian (*field trip*) ke tempat-tempat tertentu. Misalnya, berpergian ke kebun binatang, kegiatan PA (pecinta alam), bermain drama, diskusi, debat, mempelajari pelajaran yang mengandung nilai metafora; belajar dengan bermain peran (*role playing*). Berbagai aktivitas yang dilakukan sedapat mungkin tidak mengganggu orientasi sekolah (pelajaran akademik), melainkan pelajaran itu boleh dijadikan sebagai “suplemen” dalam implementasi kurikulum aktual.

### **c. Evaluasi Belajar**

Evaluasi kurikulum humanistik berbeda dengan kurikulum konvensional, berfokus pada kriteria yang harus dicapai dan bersifat subjektif. Maksudnya, kurikulum yang biasa (subyek akademik) mempunyai kriteria pencapaian, maka kurikulum humanistik tidak ada kriteria). Di sini tugas evaluator kurikulum humanistik menekankan pada proses daripada hasil belajar (*the humanistist as evaluator emphasizes process than product*). Sasaran mereka adalah perkembangan anak supaya menjadi manusia yang lebih terbuka, lebih berdiri sendiri. Kegiatan yang mereka lakukan hendaknya bermanfaat bagi siswa. Kegiatan belajar yang baik adalah memberikan pengalaman yang akan membantu para siswa memperluas kesadaran akan dirinya dan orang lain dan dapat mengembangkan potensi-potensi yang dimilikinya. Kaum humanistik melakukan assessment terhadap siswa bersifat subjektif baik dilakukan oleh guru maupun siswa sendiri (Sukmadinata, 2006: 91). Tetapi McNeil mengungkapkan guru-guru humanistik tidak *a priori* bahwa assessment dilakukan secara subjektif saja, melainkan juga mereka mengukur “*outcome*” siswa obyektif. Misalnya pada pelajaran eksakta (kimia, matematika, IPA, melukis, puisi, dan sebagainya). Jadi, evaluasi yang dilakukan kaum humanistik terhadap hasil belajar siswa bersifat ganda, sesekali penilaian dilakukan bersifat subjektif (penilaian dilakukan pada *performance*),

tetapi juga kaum humanistik melakukan penilaian bersifat obyektif (tes kognitif).

## **B. Model Konsep Kurikulum Rekonstruksi Sosial**

### **1. Latar Belakang Lahirnya Kurikulum Rekonstruksi Sosial**

Kaum rekonstruksi sosial menghubungkan antara kurikulum dengan konteks perkembangan sosial, politik, dan ekonomi yang berjalan saat ini. Pandangan optimistik para rekonstruksi sosial bahwa pendidikan mampu mempengaruhi perubahan sosial. Sebagai contoh pelajaran sastra bisa digunakan untuk mempercepat revolusi politik. Menurut pandangan rekonstruksi sosial kurikulum bisa digunakan sebagai alat untuk merubah struktur sosial, dan para siswa harus memahami bagaimana kurikulum digabungkan dengan kekuasaan dan keadaan sosial kemasyarakatan.

Pandangan rekonstruksi sosial masuk ke dalam ranah kurikulum sekitar tahun 1920-an di Amerika. Harold Rug sebagai salah seorang pendidiri aliran ini menaruh perhatian terhadap nilai-nilai (*values*) yang seharusnya diajarkan di sekolah. Rug menginginkan para siswa mempelajari konsep-konsep sains sosial, dan estetika untuk mengidentifikasi dan memecahkan masalah-masalah sosial. Rug bersama temanya George Count menulis buku *"Dare the School Build a New Social Order"* (sekolah dibangun untuk memperbaiki kehidupan sosial). Mereka sebagai pemikir besar yang mengkreasi sekolah baru yang berwawasan ke depan menuju masyarakat baru yang lebih stabil.

Pada tahun 1950 Theodore Brameld menyampaikan gagasannya tentang karakteristik pandangan kaum rekonstruksi sosial di antaranya:

- a. Komitmen Brameld terhadap berdirinya sebuah kultur yang baru. Ia berpendirian bahwa kita harus merombak keadaan orang-orang pada umumnya dengan melakukan kontrol sosial terhadap: sistem industri, pelayanan publik, budaya dan sumber daya alam;
- b. Menurut Brameld orang-orang bekerja sebaiknya mengontrol prinsip-prinsip lembaga dan sumber-sumber jika keadaan dunia berhaluan domokrasi. Para guru seharusnya mengorganisasikan pekerjaan orang-orang, cara yang sebaiknya ditempuh dalam kehidupan demokrasi menyatukan berbagai ras (keturunan) dan keyakinan beragama;
- c. Keyakinan Brameld bahwa sekolah sebaiknya menolong individu tidak hanya mengembangkan masalah-masalah sosial, tetapi juga



belajar bagaimana partisipasi merencanakan kegiatan sosial dengan sebaik-baiknya. Para rekonstruksi sosial, mereka ingin menyakinkan bahwa para pelajar/siswa mampu membuat warganya seperti yang ada sekarang (lebih baik) dan bagaimana masyarakat memenuhi kebutuhan pribadi warganya melalui konsensus sosial. Perubahan sosial tersebut harus dicapai melalui prosedur demokrasi;

- d. Para pelajar/siswa memvalidasi perubahan-perubahan yang terjadi di masyarakat. Tetapi mereka harus menghormati prosedur demokrasi yang berjalan di masyarakat. Pandangan ideal kaum rekonstruksi sosial tidak mendukung adanya tindakan-tindakan penindasan (*intimidation*), menakut-nakuti (*fear*), penyimpangan (*distortion*), dan perundingan semu. Maksud munculnya rekonstruksi sosial untuk mendorong masyarakat agar memiliki pandangan bagaimana memberikan solusi atau jalan keluar terhadap permasalahan yang terjadi saat ini, misalnya masalah stabilitas keamanan, frustrasi, bahaya perang, dan sebagainya.

## **2. Karakteristik Kurikulum Rekonstruksi Sosial**

### **a. Tujuan**

Tujuan pokok kurikulum rekonstruksi sosial melatih siswa untuk menyelesaikan masalah kemanusiaan. Pandangan rekonstruksi sosial bahwa masalah kemanusiaan tidak eksklusif, atau bukan berada pada ranah “studi sosial” saja, melainkan terkait dengan berbagai disiplin ilmu lainnya, misalnya ekonomi, estetika, kimia, matematika, dan sebagainya. Krisis sosial kemanusiaan bersifat universal, akan tetapi pemecahannya banyak menekankan pada kurikulum.

Kurikulum rekonstruksi sosial tidak memiliki obyek kajian dan *content* (materi) tersendiri. Sebagai misal, rencana tahun pertama memformulasikan (merumuskan) menetapkan prioritas tujuan (*goal*) yang harus dicapai dalam kurikulum, yaitu perbaikan tatanan politik dan ekonomi masyarakat. Aktivitas yang terkait dengan kegiatan kurikulum dapat mengikuti langkah-langkah berikut ini, yaitu (1) melakukan survei terhadap keadaan masyarakat, (2) mempelajari keadaan ekonomi masyarakat secara lokal dan dilanjutkan ke tingkat nasional bahkan global, (3) mempelajari sejarah perkembangan ekonomi dan trends (kecenderungan) ekonomi lokal, (4) mempelajari politik praktis dan kaitannya dengan situasi ekonomi, (5)

mempertimbangkan perubahan politik praktis, (6) menentukan berbagai kebutuhan masyarakat.

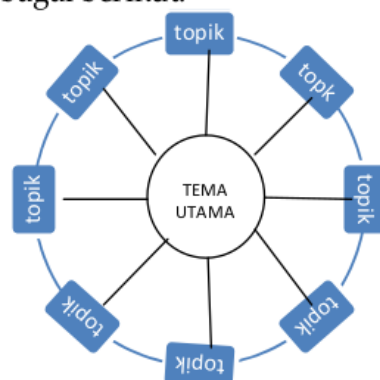
Tujuan spesifik untuk melakukan perubahan sosial masyarakat dapat diidentifikasi dari kecenderungan masyarakat setempat, yang kemudian mempertimbangkan: metode, kebutuhan, tujuan yang hendak dicapai dan mengaitkan dengan sains dan seni, serta evaluasi dikaitkan dengan strategi efektifitas perubahan sosial.

#### **b. Organisasi Kurikulum**

Ciri-ciri disain kurikulum rekonstruksi sosial sebagaimana dikemukakan McNei (1990: 33-34), dan Sukmadinata (2006: 92-93) adalah sebagai berikut.

- 1) *Asumsi.* Tujuan utama kurikulum rekonstruksi sosial mengedepankan para siswa adalah pada hambatan-hambatan, tantangan, ancaman, atau gangguan-gangguan (HTAG) yang dihadapi manusia. HTAG tersebut merupakan bidang garapan studi sosial, yang perlu didekati dari bidang-bidang lain seperti ekonomi, sosiologi, psikologi, estetika bahkan pengetahuan alam, dan matematika.
- 2) *Masalah-masalah sosial yang mendesak.* Kegiatan belajar dipusatkan pada masalah-masalah sosial yang mendesak. Masalah-masalah tersebut dirumuskan dalam pertanyaan, seperti: Dapatkah kehidupan seperti sekarang ini memberikan kekuatan untuk menggapai ancaman-ancaman yang akan mengganggu integritas kemanusiaan? Dapatkah tata ekonomi dan politik yang ada dibangun kembali agar setiap orang dapat memanfaatkan sumber-sumber daya alam dan sumber daya manusia seadil mungkin. Pernyataan tersebut bermaksud memotivasi dunia pembelajaran tidak hanya menggunakan buku-buku teks, dan kegiatan laboratorium saja, melainkan juga yang lebih penting melibatkan para siswa bagaimana memberikan keterampilan kepada masyarakat dalam kehidupan nyata.
- 3) *Pola-pola organisasi.* Pada tingkat sekolah menengah, pola organisasi kurikulum sebagaimana diungkapkan Brameld dan Sukmadinata, bahwa kurikulum disusun seperti sebuah roda. Di tengah-tengahnya sebagai poros dipilih suatu masalah yang menjadi tema utama dan dibahas secara pleno. Dari tema utama dijabarkan sejumlah topik yang dibahas dalam diskusi-diskusi kelompok, latihan-latihan, kunjungan dan lain-lain. Topik-topik dengan berbagai kegiatan kelompok ini merupakan jari-jari. Semua kegiatan jari-jari tersebut dirangkum menjadi satu

kesatuan sebagai bingkai velk. Pola disain kurikulum rekonstruksi sosial adalah sebagai berikut.



Gambar 7.2.

Pola disain kurikulum rekonstruksi sosial (Sumadinata, 2006).

### c. Tugas Guru

Tugas seorang guru rekonstruksi sosial menghubungkan tujuan belajar siswa dengan situasi negara, dunia dan keadaan lokal. Siswa dituntut harus mampu menemukan solusi penyelesaian problema sosial dalam kehidupan kelas. Peranan bahasa asing yang dikuasai siswa sangat penting sebagai fasilitas untuk berpartisipasi menerjemahkan keinginan etnik yang berbeda-beda. Program sekolah harus menyediakan banyak kesempatan mengembangkan berbagai keterampilan siswa untuk mempromosikan tujuan sekolah sesuai harapan masyarakat. Kegiatan belajar bisa dilakukan dengan cara diskusi-diskusi kelompok atau latihan-latihan untuk mengembangkan rasa kesetiakawanan sosial. Para siswa dibolehkan menentukan model-model lembaga yang berwawasan kedepan (*models of future*), misalnya merencanakan pembangunan hotel atau permukiman, membuat program atau acara televisi, model sekolah, dan sebagainya. Yang terpenting dari kegiatan tersebut sebagai "stimulasi" bagi anak-anak untuk meningkatkan kesadaran bagaimana mengatasi tingkat-tingkat problema pada zaman kontemporer seperti sekarang ini.

Juga tugas guru rekonstruksi sosial memberikan kesempatan kepada para siswa di berbagai jenjang pendidikan dalam proyek sosial dan kegiatan politik. Sebagai contoh singkat, keterlibatan proyek sosial dan kegiatan politik yang dilakukan anak-anak muda dan orang-orang dewasa termasuk kaum perempuan, mereka

bersama-sama membangun pelabuan di Botson Inggris. Anak-anak muda dan orang-orang dewasa menyiapkan tenaga, sementara kaum perempuan menyiapkan kebutuhan pangan (makanan). Menurut pandang rekonstruksi sosial tugas guru selain sebagai pengajar juga sebagai politikus harus memahami perkembangan masyarakat konservatif dan pandangan masyarakat modern dalam rangka memperbaiki masyarakat yang lebih maju dan stabil.

Selain itu, tugas guru rekonstruksi sosial dalam implementasi kurikulum perlu memperhatikan komponen-komponen kurikulum berikut ini:

- 1) Tujuan dan isi kurikulum. Tugas guru harus merevisi program pendidikan setiap tahun, sesuai dengan konteks perkembangan ekonomi, dan politik. Tifikal tingkat-tingkat (*sequence*) pembelajaran mengikuti langkah-langkah ini: (1) mengidentifikasi isu-isu yang muncul yang bersifat problematis, (2) menghubungkan isu-isu terhadap situasi dan dilanjutkan pembahasannya terhadap isu-isu sosial yang lebih luas, (3) mengaitkan analisis sosial dengan visi dan ide-ide siswa yang mempunyai hubungan dengan situasi dunia, masyarakat dan mereka sendiri;
- 2) Guru harus mampu menciptakan model-model dan strategi belajar siswa aktif, kreatif, dan menyenangkan siswa (pembelajaran tidak pasif);
- 3) Guru harus mampu menghadapi para siswa bertindak langsung (*action*) terhadap isu-isu atau masalah yang sedang berlangsung, pembelajaran tidak cukup hanya dipahami secara teoritik. Guru harus mampu memupuk rasa tanggung jawab sosial siswa terhadap masalah-masalah umum, melibatkan mereka bekerjasama dengan masyarakat, memberikan informasi kepada publik tentang pemecahan masalah sosial, dan mengambil bagian terhadap isu-isu kontroversial;
- 4) Guru harus mengajarkan kepada para siswa memahami sistem nilai secara rasional. Aktivitas belajar harus memberikan kesempatan kepada siswa menentukan nilai-nilai (*values*) yang baik dan nilai-nilai yang tidak baik, nilai-nilai yang diinginkan dan nilai-nilai yang tidak diinginkan yang dibutuhkan oleh individu dan kolektif dalam rangka mencapai tujuan yang diharapkan. Saran Henry Giroux implikasi kesempatan belajar sebaiknya menyediakan visi idealistik moral masyarakat, yakni penyusunan program pembelajaran perlu spesifik atau terukur



mampu menungkan gambaran kehidupan masyarakat yang ideal. Dia menginginkan bahwa kesempatan belajar siswa yang terpenting adalah: mengkritik paham demokrasi, solidaritas (2) asa kesetiakawanan), perlindungan dan harapan.

- 5) Evaluasi. Dalam kegiatan evaluasi para siswa juga dilibatkan. Keterlibatan mereka terutama dalam memilih, menyusun, dan menilai bahan yang akan diajarkan. Soal-soal yang akan diujikan dinilai lebih dulu baik ketetapan maupun keluasan isinya, juga kemampuan menilai pencapaian tujuan-tujuan pembangunan masyarakat yang sifatnya kualitatif. Evaluasi tidak hanya menilai apa yang telah dikuasai siswa, tetapi menilai pengaruh kegiatan sekolah terhadap masyarakat dan peningkatan taraf kehidupan masyarakat.

#### **d. Praktik Pengajaran rekonstruksi Sosial**

Beberapa sekolah di Amerika Serikat mencoba (2) mempraktikkan pengajaran rekonstruksi sosial pada masyarakat yang tergolong belum maju dan tingkat ekonominya juga belum tinggi (*poor communities*). Negara yang tergolong dunia ketiga tertarik pada konsep pengajaran rekonstruksi sosial, dan ternyata mereka menerapkannya pada daerah-daerah tertinggal. Akhir-akhir ini, masyarakat membangun sekolah model rekonstruksi sosial misalnya di Mexico. Masyarakat Mexico mendirikan sekolah tersebut untuk meningkatkan sumber daya manusia. Jumlah siswa di sekolah ini sekitar 600 siswa yang terdiri dari anak-anak, remaja dan orang dewasa. Materi pelajaran yang diajarkan kepada para siswa adalah: ilmu sosial, ekonomi, sains, dan sejarah. Daerah yang sekolahnya ada di daerah pertanian, peternakan dan industri, maka sekolah tersebut mengembangkan bidang pertanian, peternakan, industri. Para ahli kurikulum sebelum terjun mengimplementasikan kurikulum terlebih dahulu mereka melakukan diagnostik terhadap kebutuhan masyarakat, agar fokus kurikulum mampu menolong masyarakat dan para siswa memperoleh pengetahuan. Aktivitas belajar siswa sesuai prinsip-prinsip rekonstruksi sosial, dan program pembelajaran untuk memecahkan masalah sesuai kebutuhan lokal. Sekolah melatih tenaga profesional pada bidang-bidang tertentu seperti: ahli teknik, ahli industri, ahli kebidanan, ahli perhotelan, dan sebagai (2) ya.

Salah satu badan yang banyak mengembangkan baik teori maupun praktik pengajaran rekons (2) uksi sosial adalah Paulo Freier. Mereka banyak membantu memerangi kebodohan dan

keterbelakangan, serta mereka mengadakan gerakan budaya akal budi (*conscientization*) misalnya di Negara Amerika Latin, dan Afrika. Gerakan *conscientization* merupakan proses pendidikan atau pengajaran di mana siswa-siswanya tidak diperlakukan sebagai penerima pengetahuan saja, melainkan para siswa sebagai pelajar yang aktif (*student centered learning*). Mereka berusaha membuka diri, memperluas kesadaran tentang realitas sosial dan budaya dan dengan segala kemampuannya berupaya mengubah dan meningkatkan taraf hidup masyarakat lebih baik (aman, sejahtera makmur, dan adil).

McNeil (1990: 37) mengungkapkan bahwa inti gerakan *conscientization* adalah untuk merubah nasib atau keadaan terhadap situasi yang lebih baik, sebagaimana ia menjelaskan bahwa:

*Conscientization means helping respons apprehend the origins of facts and problems in their situations rather than attributing them to a superior power or to their own 'natural' incapacity. Unless people see these facts objectively, they will accept the situation apathetically, believing themselves incapable of affecting their destiny.*

Maksudnya adalah gerakan akal budi menolong masyarakat memahami fakta-fakta yang orsinal dan mampu memahami masalah situasi mereka yang sebenarnya daripada menerima kebijakan penguasa atau mereka menerima nasib yang menimpa diri mereka sendiri. Jika masyarakat melihat fakta-fakta secara objektif, maka mereka hidup akan apatis, mereka berkeyakinan ketidakmampuan berpengaruh terhadap nasib sendiri.

Filosofi Freire mengajarkan bahwa yang terpenting dalam hidup ini melakukan perubahan (*action*), daripada berpangku tangan kepada pihak-pihak tertentu atau hanya menangis terhadap nasib yang menimpa diri tanpa ada usaha yang produktif. Langkah Freire dalam melakukan gerakan akal budi, ia banyak menolong para petani di daerah-daerah kurangan menguntungkan (daerah tidak produktif) bagaimana bercocok tanam yang baik. Misalnya bagaimana pemilihan bibit, pemupukan, pengairan, pembasmian hama dan manajemen pemasaran hasil pertanian sampai penjualan ke pasar. Semua petani memperoleh bimbingan dan pengarahan dari Freire. Artinya ia terjun langsung ke lapangan mempraktikkan bagaimana bertani yang berhasil, dan bahkan cara-cara yang demikian dilakukan dalam berbagai bidang kehidupan yang diperlukan oleh masyarakat pada umumnya. Tujuan umum



pendidikan Freire adalah “ *The aims of education in Freire’s approach is not to accommodate or adjust learners to the social system, but to free them from slavish adherence to it.*” Maksudnya adalah tujuan umum pendekatan pendidikan Freire bukan mengurus sistem sosial para siswa saja, tetapi yang lebih penting membebaskan mereka dari perbudakan yang mengikat kehidupan mereka.

Gagasan cemerlang Freire ini mendapat dukungan dari Wendy Griswold. Griswold mengajukan beberapa gagasan bahwa: (1) pendidikan harus mampu memberikan pengaruh yang positif terhadap perkembangan ekonomi, politik dan sosial budaya, (2) kurikulum harus mampu merubah *status quo*, (3) kurikulum harus mampu memberikan pengaruh terhadap kesadaran masyarakat dalam membangun politik yang baik.

Gerakan *conscientization* sebagaimana dilakukan oleh Freire di atas agaknya mirip dilakukan oleh pemerintah kita seperti tercantum di dalam Impres No. 5/2006 Tentang Gerakan Nasional Percepatan Pemberantasan Buta Aksara (GN-PPBA). GN-PPBA merupakan kesungguhan pemerintah dalam penuntasan buta aksara yang kini menjadi kendala dalam peningkatan sumber daya manusia. Berdasarkan data BPS (Badan Pusat Statistik) tahun 2005 di Indonesia terdapat 9,55 persen penduduk usia 15 tahun ke atas yang masih buta aksara berjumlah 14.595.088 orang. Jika dikelompokkan secara khusus, presentase penduduk usia sekolah yang melek huruf lebih baik dibandingkan dengan usia diatasnya. Pada 2005 angka buta huruf aksara penduduk 15-24 tahun hanya sebanyak 1,35 persen sedangkan angka buta aksara usia 45 tahun ke atas masih 23,22 persen (Depdiknas, 2006: 15).

Dalam upaya mewujudkan tekad di atas, Direktorat Pendidikan Masyarakat dengan berbagai cara melakukan peningkatan prestasi masyarakat secara luas mengupayakan pemberantasan buta aksara dengan melibatkan berbagai pihak baik unsur pemerintah, organisasi masyarakat, keagamaan dan perguruan tinggi. Di sisi lain, upaya konkret pemerintah kita (Depdiknas) dalam memberantah buta aksara menggalakan Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD), TK, SD. Langkah serupa juga dilaksanakan oleh Departemen Agama melalui pemberian bantuan (block grant) bagi peningkatan mutu maupun penambahan jumlah Raudhatul Athfal (RA) setara Taman Kanak-Kanak. Selanjutnya perhatian serius juga diberikan oleh Departemen Sosial melalui program Bina Keluarga Balita (BKB) yang melibatkan pada

pendidikan orangtua atau keluarga muda yang memiliki anak di bawah lima tahun cukup dua anak. Program BKB ini senergi dengan gerakan Keluarga Berencana yang dimotori oleh BKKBN, (Depdiknas, 2006).

Gerakan *conscientization* Freire di atas, ia termasuk pengikut kaum “pragmatisme”, yang mengutamakan pada perubahan “sosial.”

### C. Model Konsep Kurikulum Teknologis

#### 1. Konsep Kurikulum Teknologis

Pendidikan berbasis teknologi sebenarnya telah dirintis oleh filosof Yunani, yaitu Aristoteles, paham filsafatnya adalah realisme (hasil belajar siswa didasarkan pada sains/bersifat ilmiah). Kata teknologi identik dengan “alat.” Sesuai perkembangan zaman teknologi berkembang terus dan mempengaruhi berbagai kebutuhan umat manusia termasuk bidang pengajaran di sekolah. Karakteristik kurikulum teknologis berbeda dengan model kurikulum lainnya misalnya model kurikulum humanistik, kurikulum rekonstruksi sosial, dan kurikulum akademis. Kurikulum teknologis lebih suka menggunakan kata pengajaran, daripada pendidikan sebab berorientasi pada sains. Sejak dulu teknologi (alat) pengajaran sudah digunakan, tetapi teknologi yang digunakan masih sederhana misalnya papan tulis, kapur, penggaris, tinta, penghapus, dan lain sebagainya. Pemanfaatan teknologi pengajaran yang digunakan pada abad modern, misalnya *radio, film opaque projector, overhead projector, T.V, video, taperecorder, computer, video cassette*, dll. Teknologi ini selain dimanfaatkan dalam proses transmisi kurikulum, melainkan juga dimanfaatkan dalam lapangan bisnis, militer, industri, dan lain-lain.

Penerapan teknologi di atas dalam bidang pengajaran khususnya implementasi kurikulum adalah dalam dua bentuk, yaitu pertama perangkat keras (*hardware*), dan kedua perangkat lunak (*software*). Yang termasuk *hardware* adalah *radio, film opaque projector, overhead projector, T.V, video, taperecorder, computer, video cassette*, teknologi ini dalam pengajaran berfungsi hanya sebagai alat peraga. Teknologi ini baru dapat dimanfaatkan bila dikaitkan dengan *software*, yaitu program pengajaran, evaluasi, manajemen implementasi kurikulum, dan latihan jabatan. Akhir-akhir ini pengajaran berbasis teknologi dimanfaatkan untuk mengembangkan kompetensi siswa. Suatu kompetensi yang besar diurai menjadi

indikator-indikator kompetensi yang sempit dan akhirnya menjadi perilaku-perilaku (*behavior*) yang dapat diamati dan terukur.

Dalam kurikulum teknologi pengajaran menekankan "*mastery learning*" (belajar tuntas) dan bersifat objektif, artinya setiap siswa yang belum menguasai materi pelajaran tertentu belum diperbolehkan melanjutkan ke tingkat berikutnya. Kemampuan menguasai pelajaran sebagai indikasi kesuksesan siswa merespon pelajaran yang ditunjukkan melalui serangkaian lulus tes atau ujian sebagai tanda menguasai materi pelajaran, dan sekaligus dapat diketahui perubahan perilaku siswa sesuai tujuan yang ditetapkan. Sebagai contoh siswa mampu mengerjakan soal-soal matematika seperti mengurutkan angka-angka, mampu menghitung bentuk perkalian, tambahan, dan sebagainya dari perhitungan yang sederhana sampai perhitungan yang dipandang cukup rumit.

B.F. Skinner salah seorang penggagas teknologi kurikulum memberikan langkah-langkah penggunaan teknologi dalam program pengajaran dan latihan sebagai berikut:

- a. Terlebih dahulu menarik perhatian para siswa;
- b. Memberikan informasi kepada siswa tujuan yang ingin dicapai setelah berakhir latihan;
- c. Aktivitas pengajaran sesuai kemampuan siswa;
- d. Memberikan respons yang konkrit terhadap tugas yang dikerjakan siswa dengan tepat;
- e. Memberikan umpan balik terhadap pekerjaan siswa;
- f. Memberi penghargaan terhadap *performance* yang ditampilkan siswa atas prestasinya;
- g. Memberikan transfer pengetahuan;
- h. Memberikan penguatan terhadap siswa supaya belajar konsisten.

Mc Neil (1990: 56) mengemukakan tiga langkah yang harus dilakukan guru agar siswa tuntas menguasai pelajaran (*mastery learning*), yaitu:

- a. Mengetahui sampai dimana siswa menguasai pelajaran yang telah diberikan. Biasanya cara ini dilakukan dengan tes;
- b. Mendisain aktivitas belajar siswa. Aktivitas belajar siswa sedapat mungkin dibuat secara spesifik supaya memudahkan siswa melakukan indentifikasi tugas-tugas yang akan dikerjakan;
- c. Memberikan penilaian terhadap kemajuan belajar siswa. Pengukuran ini menolong guru memberi keputusan dalam meningkatkan kompetensi siswa mengerjakan tugas-tugas, atau

menyediakan pelajaran tambahan bagi siswa yang belum master atau menguasai pelajaran sesuai target yang diharapkan.

S. Nasution (2005: 2-3) mengindikasikan suatu pengajaran dikatakan berbasis “teknologi” bila memenuhi syarat sebagai berikut:

- a. Merumuskan tujuan dengan teliti dan spesifik dalam bentuk kelakuan yang dapat diamati (*observable*), sehingga dapat diukur (*measurable*) keberhasilan tercapainya tujuan;
- b. Meneliti pengetahuan keterampilan, dan sikap yang telah dimiliki anak-anak yaitu *entry behavior* (dahulu disebut *bahan apresiasi*) sebagai dasar pelajaran baru sehingga diketahui kemajuan yang dicapai berkat proses belajar-mengajar;
- c. Menganalisis bahan pelajaran yang akan disajikan dalam bagian-bagian yang dapat dipelajari dengan mudah;
- d. Berdasarkan analisis bahan pelajaran menentukan:
- e. Urutan mempelajari bahan itu agar tercapai hasil belajar yang optimal;
- f. Strategi yang paling tepat untuk menyampaikan atau menyajikan bahan itu;
- g. Menguji-coba program itu untuk menentukan kelemahannya;
- h. Mengadakan perubahan atau revisi untuk meningkatkan mutu program itu.

## **2. Karakteristik Kurikulum Teknologis**

McNeil (1990) dan Sukmadinata (2006) mengungkapkan ciri khusus konsep kurikulum teknologis, yaitu:

- a. **Tujuan.** Tujuan pengajaran diarahkan pada kompetensi, yang dirumuskan dalam bentuk perilaku. Tujuan-tujuan yang bersifat umum, yaitu kompetensi dirinci menjadi tujuan-tujuan khusus, yang disebut objektif atau tujuan instruksional. Objektif ini menggambarkan perilaku, perbuatan atau kecakapan-keterampilan/skill yang dapat diamati atau diukur;
- b. **Metode.** Metode yang merupakan kegiatan pengajaran sering dipandang sebagai proses mereaksi terhadap perangsang-perangsang yang diberikan dan apabila terjadi respons yang diharapkan maka respons tersebut diperkuat. Tujuan-tujuan pengajaran telah ditentukan sebelumnya. Pengajaran bersifat individual, tiap siswa menghadapi serentetan tugas yang harus dikerjakan, dan maju sesuai kecepatan masing-masing. Pada saat tertentu ada tugas-tugas yang harus dikerjakan secara kelompok. Setiap siswa harus menguasai secara tuntas tujuan-tujuan

program pengajaran. Pelaksanaan pengajaran mengikuti langkah-langkah sebagai berikut:

- 1) *Penegasan tujuan.* Para siswa diberi penjelasan tentang pentingnya bahan yang harus dipelajari. Sebagai tanda menguasai bahan mereka harus menguasai secara tuntas tujuan-tujuan dari suatu program.
- 2) *Pelaksanaan pengajaran.* Para siswa belajar secara individual melalui media buku-buku ataupun media elektronika. Dalam kegiatan belajarnya mereka dapat menguasai keterampilan-keterampilan dasar ataupun perilaku-perilaku yang dinyatakan dalam tujuan program. Mereka belajar dengan cara memberikan respons secara cepat terhadap persoalan-persoalan yang diberikan.
- 3) *Organisasi bahan ajar.* Bahan ajar atau isi kurikulum banyak diambil dari disiplin ilmu<sup>2</sup> (matematika, IPA, seni, dan yang sejenisnya). Bahan ajar dirinci menjadi bagian-bagian atau subkompetensi yang lebih kecil, yang menggambarkan objektif. Urutan yang objektif-objektif ini menjadi inti organisasi bahan<sup>2</sup> pelajaran.
- 4) *Pengetahuan tentang hasil.* Kemajuan siswa segera dapat diketahui oleh siswa sendiri, sebab dalam model kurikulum ini umpan balik selalu diberikan. Para siswa segera dapat mengetahui apa yang telah mereka kuasai dan apa yang masih harus dipelajari<sup>2</sup> lebih serius.
- 5) *Evaluasi.* Kegiatan evaluasi dilakukan pada setiap saat, pada akhir suatu pelajaran, suatu unit ataupun semester. Fungsi evaluasi ini bermacam-macam, sebagai umpan balik bagi siswa dalam penyempurnaan penguasaan suatu satuan pelajaran (evaluasi formatif), umpan balik bagi siswa pada akhir suatu program atau semester (evaluasi sumatif). Juga dapat menjadi umpan balik bagi guru dan pengembang kurikulum untuk penyempurnaan kurikulum. Evaluasi<sup>2</sup> yang digunakan dalam model kurikulum teknologis pada umumnya berbentuk tes objektif. Sesuai dengan landasan model kurikulum ini pengajaran menekankan sifat ilmiah (*science*), bentuk tes ini dipandang yang paling cocok.

### 3. Pengembangan Kurikulum Teknologis

Program pengajaran teknologis sangat menekankan efisiensi dan efektivitas. Program dikembangkan melalui beberapa kegiatan uji coba dengan sampel-sampel dari suatu populasi yang sesuai,



direvisi beberapa kali sampai standar yang diharapkan dapat dicapai. Dengan model pengajaran ini tingkat penguasaan siswa dalam standar konvensional lebih jauh atau lebih tinggi dibanding dengan model-model lainnya. Apalagi digunakan program-program modul atau pengajaran dengan bantuan video, film, OHV, T.V, computer, dan teknologi lainnya yang dilengkapi dengan sistem umpan balik (*feed back*) dan bimbingan yang teratur dapat mempercepat dan meningkatkan kompetensi siswa mencapai belajar tuntas.<sup>2</sup>

Pengembangan kurikulum teknologis terutama yang menekankan teknologi alat, perlu mempertimbangkan beberapa hal: (1) menuntut profesionalisme guru yang tinggi, (2) biaya implementasi kurikulum <sup>2</sup> besar, (3) ruangan belajar khusus, (4) pengembang kurikulum membutuhkan kerjasama dengan para <sup>2</sup> penyusun media elektronika dan media cetak, (5) standar perilaku belajar harus tepat. Penggunaan teknologi alat ini banyak sekolah-sekolah yang finansialnya masih minim/kurang atau sekolah-sekolah yang ada di daerah terpencil, mereka keberatan menggunakan model kurikulum teknologis (hardware)<sup>2</sup> sebagai pemecahannya bisa dilakukan dengan menggunakan teknologi sistem dan kurang menggunakan teknologi alat. Dengan perkataan lain biaya dapat ditekan, di samping memberikan kesempatan kepada pelaksana pengajaran, terutama guru-guru untuk mengembangkan sendiri program pengajarannya sesuai kebutuhan siswa <sup>2</sup> dan tuntutan dimana siswa bertempat tinggal.

Model ini di Indonesia masih digunakan yang dikenal dengan nama Satuan Pengajaran/Satpel (kurikulum 1975) dalam lingkup Pendidikan Dasar, dan Pendidikan Menengah; Satuan Acara Perkuliahan pada Perguruan Tinggi (SAP) sebagai bagian dari Sistem Instruksional atau Disain Instruksional, dan bahkan pada KTSP yang dapat dilihat pada Indikator Kompetensi sebagai penjabaran dari Kompetensi Dasar.

#### **D. Model Konsep Kurikulum Subjek Akademis**

##### **1. Konsep Kurikulum Akademis**

Model kurikulum subjek akademis termasuk kurikulum yang paling tua bila dibandingkan dengan model kurikulum lainnya, seperti: kurikulum humanistik, kurikulum rekonstruksi sosial dan kurikulum teknologis. Model-model kurikulum tersebut <sup>2</sup> sebenarnya sebagai pengembangan dari kurikulum subjek akademis. Mengapa



demikian ? Kurikulum ini sangat praktis, mudah disusun, dan mudah digabungkan dengan model kurikulum lainnya. Kurikulum subjek akademis masih relevan digunakan baik pada pendidikan dasar maupun pada perguruan tinggi mulai zaman klasik hingga zaman modern. Pengetahuan menurut pandangan kaum akademisi adalah kepercayaan yang dapat dibenarkan (*justified beliefs*), bukan sekedar pendapat atau pun tebakan atau terkaan mengenai sesuatu. Jadi, pengetahuan menurut kurikulum akademis bersifat eksak (*exact*) atau “pansti.”/ objektif.

Landasan filosofis kurikulum subjek akademis adalah filsafat pendidikan “prenialisme” dan “esensialisme” yang berorientasi masa lalu. Secara esensial kedua aliran filsafat pendidikan tersebut bercita-cita ingin mewariskan budaya masa lalu yang dimuat pada “*Great Books of the Western world*”, buku ini menjadi acuan kurikulum pendidikan yang diwariskan dari satu generasi ke generasi berikutnya sampai saat ini. Penekanan buku tersebut dalam kurikulum mengutamakan pelajaran “matematika”. Pelajaran matematika ini sebagai ciri khusus kurikulum subjek akademis bila dibandingkan dengan model kurikulum lainnya. Para pengembangan kurikulum subjek akademis mendidik para siswa untuk mempersiapkan mereka menguasai matematika. MCNeil (1990: 70-71) mengemukakan bahwa: “*The academic curriculum ... development of rasional mind is the primary goal ... Mathematics can prepare learners to gian knowledge through reason and logic.*” Maksudnya adalah pengembangan kurikulum akademis untuk mengembangkan kemampuan para siswa mampu berpikir rasional dan logis, salah satu pelajaran yang penting untuk mengembangkan kemampuan siswa tersebut adalah matematika.

Matematika sebagai warisan kebudayaan klasik masih tetap diajarkan kepada para siswa mulai pendidikan dasar sampai perguruan tinggi, juga matematika digunakan dalam berbagai disiplin ilmu (semua ilmu tidak lepas dari matematika), sehingga matematika sebagai induknya ilmu (*mother of science*). Selain itu, matematika masih eksis digunakan dalam berbagai lapangan keilmuan, misalnya ilmu ekonomi, sains dan teknologi, psikologi, penelitian ilmiah (*research*), pendidikan, juga matematika dapat diaplikasikan secara praktis dalam kehidupan sehari-hari seperti dalam kehidupan keluarga, dan lain sebagainya. Salah seorang filosof Yunani yang mewariskan kebudayaan pengembangan kemampuan berpikir rasional dan logis melalui pelajaran

matematika adalah Plato. Matematika sebagai warisan Plato diabadikan Allan Bloom dalam bukunya *"The Closing of the American Mind"*, ia mengemukakan bahwa "... major moral, social and intellectual changes to the failure of colleges and universities to teach the traditions from Plato." (McNeil, 1990: 79). Maksudnya tradisi pada perguruan tinggi Plato selain mengajarkan moral, sosial juga mengutamakan matematika.

Pelajaran matematika sebagai basis sains dan teknologi mendapat puncaknya ketika Perang Dingin (*Cold War*) Rusia dengan Amerika Serikat, kemenangan perang kedua negara adi daya itu berada pada pihak Rusia yang ditandai meluncurkan pesawat ruang angkasa "Sputnik". Kemajuan teknologi ini membawa dampak yang lebih jauh termasuk dalam pengembangan kurikulum, McNeil (1990: 74) mengungkapkan:

*The so-called curriculum reform movement of the 1960s was identified with the shock that came from Russian' first satellite launching. In the cold war climate, fear moved government to emphasize the teaching of science and mathematics. Scholars in the colleges and universities prepared materials focused on single subject. These programs began as early as kindergarten and were designed on the assumption that all pupils should understand methods of science and mathematics.*

Maksudnya adalah kurikulum tahun 1960an pemerintah menekankan pada pelajaran matematika dan sains sebagai program kurikulum yang diajarkan kepada anak-anak/para siswa di sekolah-sekolah, dan di perguruan tinggi/universitas sebagai materi pelajaran utama. Kurikulum ini untuk mengejar kemajuan teknologi Rusia seperti satelit ruang angkasa yang diluncurkan ketika Perang dingin Rusia dengan Amerika Serikat.

Penekanan pelajaran akademis (matematika dan sains) untuk mengembangkan keterampilan intelektual dianut oleh semua negara termasuk di Indonesia terlihat pada kurikulum 1975. Implementasi kurikulum 1975 ini tidak berjalan lama, hal ini disebabkan *content* kurikulum banyak muatan pelajaran eksak. Akibatnya pengembangan segi kognitif anak berhasil, tetapi segi afektif dan psikomotor kurang. Secara berangsur-angsur kurikulum ini sesuai tuntutan zaman dan pemecahan masalah sosial semakin kompleks yang tidak bisa diselesaikan secara akademis saja, para pengembangan kurikulum ini membuka peluang melakukan beberapa pendekatan. Misalnya Sukamdinata (2006: 83-84)

2 mengemukakan pendekatan pertama, melanjutkan pendekatan struktur. Murid-murid belajar bagaimana memperoleh dan menguji fakta-fakta dan bukan sekedar mengingat-mengingatnya. Pendekatan kedua, studi yang bersifat integratif. Pendekatan ini merupakan respon terhadap perkembangan masyarakat yang menganut model-model pengetahuan yang lebih komprehensif dan terpadu. Pelajaran tersusun atas satuan-satuan pelajaran, dalam satuan-satuan pelajaran tersebut batas ilmu menjadi hilang. Pengorganisasian tema-tema pengajaran didasarkan atas fenomena-fenomena alam, proses kerja ilmiah dan problema-problema yang ada. Mereka mengembangkan suatu model kurikulum yang terintegrasi (integrated curriculum). Ada beberapa model kurikulum yang dikembangkan seperti dikemukakan Sukmaditata (2006: 84),  
yit<sup>2</sup>

- a. Menentukan tema-tema yang membentuk suatu kesatuan (*unifying theme*), yang terdiri atas ide atau konsep besar yang dapat mencakup semua ilmu atau suatu proses kerja ilmu, fenomena alam, atau suatu masalah sosial yang membutuhkan pemecahan secara ilmiah.
- b. Menyatukan kegiatan belajar dari beberapa disiplin ilmu. Kegiatan belajar menyiapkan isi dan proses dari suatu atau beberapa ilmu sosial atau perilaku yang mempunyai hubungan dengan tema yang dipilih/dikerjakan.
- c. Menyatukan beberapa cara/metode belajar. Kegiatan belajar ditekankan pada pengalaman konkrit yang bertolak dari minat dan kebutuhan murid serta disesuaikan dengan keadaan setempat.

Pendekatan ketiga, adalah pendekatan yang dilaksanakan pada sekolah-sekolah fundamentalis. Mereka tetap mengajarkan berdasarkan mata pelajaran-mata pelajaran dengan menekankan membaca, menulis, dan memecahkan masalah-masalah matematis. Pelajaran-pelajaran lain seperti ilmu kealaman, ilmu sosial, dan lain-lain dipelajari tanpa digabungkan dengan ilmu-ilmu praktis pemecahan masalah dalam kehidupan (*separated subject curriculum*).

## 2. Karakteristik Kurikulum Subjek Akademis

McNeil (1990: 84) mengemukakan bahwa kurikulum subjek akademis mempunyai beberapa ciri berkenaan dengan komponen kurikulum yang meliputi: tujuan, metode, organisasi kurikulum/isi, dan evaluasi.



**a. Tujuan Kurikulum Subjek Akademis**

- 1) Mengembangkan kemampuan berpikir rasional;
- 2) Melatih siswa cakap melakukan penelitian ilmiah (*research*);
- 3) Siswa mampu mengembangkan pengetahuannya dalam masyarakat luas;
- 4) Sekolah harus memberi kesempatan kepada para siswa mewariskan kebudayaan klasik, sedapat mungkin mereka menguasai dan memperkayanya;
- 5) Siswa harus menguasai pelajaran “Liberal Arts” (pelajaran bahasa, sastra, matematika, ilmu alam, sejarah, geografi dan ilmu sosial);
- 6) Disiplin kurikulum akademis menginginkan para siswa mampu menjadi ilmuwan. Siswa belajar ilmu ekonomi mampu menjadi ekonom, belajar sejarah menjadi sejarawan, belajar fisika menjadi fisikawan, dan sebagainya sebagai tuntutan kemampuan akademik.

**b. Metode Kurikulum Subjek Akademis**

Metode pembelajaran kurikulum akademis dominan menggunakan metode *ekspositori*, dan metode *inkuiri* dalam kurikulum fundamental (kurikulum yang hanya mengembangkan segi intelektual). Ciri metode ekspositori pembelajaran bersifat *transfer of knowledge* dari guru kepada siswa, dan siswa pasif (menerima apa adanya pengetahuan yang diberikan guru kepada siswa (*teacher centered*). Metode ini untuk mengembangkan kemampuan berpikir siswa (siswa menguasai pelajaran sebanyak-banyaknya). Walaupun metode pembelajaran inkuiri sedikit digunakan dalam kurikulum fundamental, tetapi untuk menerapkan pengetahuan teoritis pada pelajaran praktis, metode ini masih tetap digunakan. Di dalam kurikulum subjek akademis kenyataannya kedua metode tadi digunakan sesuai konteks kebutuhan belajar siswa. Misalnya kemampuan berpikir logis digunakan dalam matematika, kemampuan mengamati digunakan dalam penelitian, kemampuan perasaan digunakan dalam seni dan koherensi sejarah, dan sebagainya.

**c. Organisasi Kurikulum Subjek Akademis**

Menurut McNeil (1990: 98) ada dua fungsi organisasi kurikulum, yaitu: (1) menghubungkan pengalaman belajar dengan beberapa pelajaran (intergrasi), dan (2) urutan (sekuens) pelajaran disesuaikan dengan pengalaman belajar siswa. Adapaun penjelasannya sebagai berikut:

***Integrasi***

2

Beberapa pola organisasi isi (materi pelajaran) kurikulum subjek akademis. Pola-pola organisasi yang terpenting diantaranya:

- 1) *Correlated curriculum*, (hubungan) adalah pola organisasi materi atau konsep yang dipelajari dalam suatu pelajaran dikorelasikan dengan pelajaran lainnya.
- 2) *Unifyied curriculum*, (menyatukan tema kurikulum) pola organisasi bahan pelajaran tersusun dalam tema-tema pelajaran tertentu, yang mencakup materi dari berbagai disiplin ilmu.
- 3) *Integrated curricukum*, kalau dalam *unified curriculum* masih tampak warna disiplin ilmunya, maka dalam pola *integrated* warna disiplin ilmu tersebut sudah tidak kelihatan lagi. Bahan pelajaran diintegrasikan dalam suatu persoalan, kegiatan atau kehidupan tertentu (McNeil, 1990; dan Sukmadinata, 2006).

Keberatan kurikulum fundamentalis (kurikulum subjek akademis) menerapkan bentuk alternatif kurikulum misalnya "intergrasi", maka kurikulum akademis menjadi rendah atau dangkal dan terjadi pragmentasi kurikulum, pada akhirnya siswa banyak tahu ilmu, tetapi hanya permukaannya saja atau kurang mendalam.

#### **Sekuens**

Sekuens (*sequence*) berarti susunan atau urutan pengelompokan kegiatan atau langkah-langkah yang dilakukan dalam perencanaan kurikulum. Berikut ini adalah langkah-langkah sekuens.

- 1) Dari yang sederhana (simple) menuju ke yang kompleks/ *simple to complex* (terlebih dahulu menyebutkan satu jenis hewan sebelum menyebutkan bermacam-macam hewan);
- 2) Dari keseluruhan menuju ke bagian-bagian/ *whole to part* (mempelajari peta secara keseluruhan sebelum mempelajari topik-topik pelajaran tertentu);
- 3) Uraian narasi dijelaskan secara kronologis/ *chronological narration* (suatu kejadian diuraikan berdasarkan urutan waktu);
- 4) Belajar bertingkat-tingkat/ *learning hierarchies* (belajar disesuaikan dengan perkembangan berpikir siswa).

Berkenaan dengan proses sekuens Hamalik (2007: 48) mengemukakan dalam proses sekuens para pengembang kurikulum harus memperhatikan tingkat kedewasaan, latar belakang pengalaman, tingkat kematangan dan keterkaitan dengan minat siswa, serta tingkat kegunaan dan kesukaran materi pelajaran.

#### d. Evaluasi Kurikulum Subjek Akademis

McNeil (1990), dan Sukmadinata (2006) menjelaskan bahwa bentuk evaluasi kurikulum subyek akademis menggunakan bentuk evaluasi yang bervariasi disesuaikan dengan tujuan dan sifat mata pelajaran. Maksudnya, dalam bidang studi humaniora lebih banyak digunakan bentuk uraian/*essay test* daripada tes objektif. Bidang studi tersebut membutuhkan jawaban yang merefleksikan logika, koherensi, dan integrasi secara menyeluruh. Bidang studi seni yang sifatnya ekspresi membutuhkan penilai subjektif yang jujur, di samping standar keindahan dan cita rasa. Penilaian subjektifitas pada bidang studi humaniora memberikan kebebasan kepada siswa untuk mengembangkan kemampuan kreativitas atau kemampuan berpikir divergen. Berbeda dengan matematika, nilai tertinggi diberikan jika siswa menguasai landasan aksioma serta cara perhitungannya yang benar. Dalam ilmu kealaman (IPA) penghargaan tertinggi bukan hanya diberikan kepada jawaban yang benar, tetapi juga pada proses berpikir yang digunakan siswa.





## **BAB 8**

### **IMPLEMENTASI KURIKULUM TEORI DAN PRAKTIK**

Untuk mempermudah para pendidik pada umumnya dan calon pendidik (mahasiswa) di perguruan tinggi khususnya, misalnya mahasiswa Fakultas Ilmu Pendidikan (PIP), berdasarkan pengamatan menemukan mereka masih “gamang” membuat silabus dan RPP sebelum Praktik Pengalaman Lapangan (praktik mengajar) baik pada Sekolah Lanjutan Tingkat Pertama (SLTP), maupun Sekolah Lanjutan Tingkat Atas (SLTA). Indikator-indikator kesulitan yang dihadapi para pendidik atau mahasiswa PIP misalnya, “implemtasi kurikulum baik teoritik maupun paraktik”.

#### **A. Prinsip-prinsip Penyusunan Silabus**

Perencanaan proses pembelajaran meliputi kegiatan membuat: (1) silabus, dan (2) rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) yang memuat pemahaman standar kompetensi (SK), Kompetensi dasar (KD), indikator pencapaian kompetensi (IK), tujuan pembelajaran, materi ajar, alokasi waktu, metode pembelajaran, kegiatan belajar, penilaian hasil belajar, dan sumber belajar, dan termasuk standar kompetensi lulusan (SKL).

##### **1. Cara Mengembangkan Silabus**

Pembuatan silabus terutama untuk Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) baik untuk pendidikan dasar (SD/MI) maupun untuk sekolah lanjutan (SMP/MTs; SMA/MA, dan SMK) dilakukan oleh Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) di rayon masing-masing. Akan tetapi implementasi silabus tidak serta merta relevan dengan kebutuhan sekolah dan siswa termasuk kondisi sosial atau kultur tuntutan kebutuhan masyarakat sebagai pelanggan pendidikan yang berbeda. Hal ini akan berpulang kepada kemampuan guru sebagai implementator kurikulum untuk melakukan adaptabilitas silabus sesuai dengan konteks kebutuhan sekolah, siswa, masyarakat dan bahkan dunia kerja. Prinsip-prinsip pengembangan silabus meliputi tuntutan, yaitu:

- a. *Ilmiah*. Keseluruhan materi dan kegiatan yang menjadi muatan dalam silabus harus benar-benar dapat dipertanggung jawabkan secara keilmuan;
- b. *Relevan*. Cakupan, kedalaman, tingkat kesukaran dan urutan penyajian materi dalam silabus sesuai dengan tingkat perkembangan fisik, intelektual, sosial, emosional, dan spiritual peserta didik.

- c. *Sistematis*. Komponen-komponen silabus saling berhubungan secara fungsional dalam mencapai kompetensi;
- d. *Konsisten*. Adanya hubungan yang konsisten (ajeg, taat asas) antara kompetensi dasar, indikator, materi pokok, pengalaman belajar, sumber belajar, dan sistem penilaian;
- e. *Memadai*. Cakupan indikator, materi pokok, pengalaman belajar, sumber belajar, dan sistem penilaian dapat menunjang pencapaian kompetensi dasar;
- f. *Aktual dan Kontekstual*. Cakupan indikator, materi pokok, pengalaman belajar, sumber belajar, dan sistem penilaian memperhatikan perkembangan ilmu, teknologi, dan seni mutakhir dalam kehidupan nyata, dan peristiwa yang terjadi;
- g. *Fleksibel*. Keseluruhan komponen silabus dapat mengakomodasi keragaman peserta didik, pendidik, serta dinamika perubahan yang terjadi di sekolah dan tuntutan masyarakat;
- h. *Menyeluruh*. Komponen silabus mencakup keseluruhan ranah kompetensi kognitif, afektif dan psikomotor (Depdiknas, 2006: 8).

## **2. Tugas dan Penanggungjawab Pengembangan Silabus**

Dalam pelaksanaannya, pengembangan silabus dapat dilakukan oleh:

- a. Guru secara mandiri atau kelompok dalam sebuah sekolah/madrasah atau beberapa sekolah;
- b. Kelompok Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) atau Pusat Kegiatan Guru (PKG) di Kabupaten/Kota, Kecamatan masing-masing daerah;
- c. Dinas pendidikan pengembangan silabus disusun dibawah supervise dinas Kabupaten/Kota yang bertanggung jawab di bidang pendidikan untuk SD dan SMP,
- d. Dinas provinsi yang bertanggung jawab di bidang pendidikan untuk SMA dan SMK, serta departemen yang menangani urusan pemerintah di bidang agama untuk MI, MTs, MA, dan MAK.

## **3. Prosedur Pengembangan Silabus**

Langkah-langkah operasional mengembangkan silabus dapat dilakukan sebagai berikut.

- a. Mengisi Kolom Identitas;
- b. Mengkaji dan menganalisis Standar Kompetensi;
- c. Mengkaji dan menentukan Kompetensi Dasar;
- d. Meidentifikasi Materi Standar;
- e. Mengembangkan Pengalaman belajar (standar proses);
- f. Merumuskan Indikator Pencapaian Kompetensi;

- g. Menentukan jenis penilaian;
  - h. Alokasi waktu;
  - i. Menentukan Sumber Belajar.
- Sistematika silabus dapat dilihat pada uraian berikut ini:*

#### **1. Identifikasi Kolom Silabus**

*Contoh Mengisi Kolom Identitas*

| SILABUS        |                           |
|----------------|---------------------------|
| Nama Sekolah   | : SMPN/MTsN               |
| Mata Pelajaran | : Ilmu Pengetahuan Sosial |
| Kelas          | : VII                     |
| Lokasi Waktu   | : 2 x 40 menit.           |

#### **2. Mengkaji dan Menganalisis Standar Kompetensi**

Mengkaji dan menganalisis standar kompetensi mata pelajaran dengan memperhatikan hal-hal sebagai berikut:

- a. Uraian tidak harus sesuai dengan urutan yang ada pada standar isi, melainkan berdasarkan hirarki konsep disiplin ilmu dan tingkat kesulitan bahan.
- b. Keterkaitan antara standar kompetensi dan kompetensi dasar dalam mata pelajaran.
- c. Keterkaitan standar kompetensi dan kompetensi dasar antar mata pelajaran.

#### **3. Mengkaji dan Menentukan Kompetensi Dasar**

Mengkaji dan menentukan kompetensi dasar mata pelajaran dengan memperhatikan hal-hal sebagai berikut.

- a. Urutan berdasarkan hierarkhi konsep disiplin ilmu dan tingkat kesulitan materi, tidak harus selalu sesuai dengan urutan yang ada dalam standar isi.
- b. Keterkaitan antar kompetensi dasar dalam mata pelajaran.
- c. Keterkaitan kompetensi dasar dengan standar kompetensi.

#### **4. Mengidentifikasi Materi Standar**

Mengidentifikasi materi standar yang menunjang standar kompetensi dan kompetensi dasar, dengan memperhatikan hal-hal sebagai berikut.

- a. Kedalaman dan keluasan materi.
- b. Sesuai dengan minat peserta didik (interest).
- c. Kebermanfaatan bagi kehidupan peserta didik (useful).
- d. Memiliki tingkat kebermaknaan yang tinggi (significant).
- e. Sesuai dengan perkembangan individu (human development)

- f. Relevansi dengan kebutuhan peserta didik dan tuntutan lingkungan.
- g. Tingkat perkembangan fisik, intelektual, emosional, sosial, dan spiritual peserta didik.
- h. Struktur keilmuan. Struktur keilmuan merupakan pola dan susunan mata pelajaran yang harus ditempuh oleh peserta didik dalam kegiatan pembelajaran, (Zais, 1976; Schubert, 1986; Mulyasa, 2006).

#### **5. Mengembangkan Pengalaman Belajar (Standar Proses)**

Pengalaman belajar merupakan kegiatan mental dan fisik yang dilakukan siswa dalam proses pembentukan kompetensi, dengan berinteraksi aktif dengan sumber belajar melalui pendekatan, metode, dan media pembelajaran yang bervariasi. Pengalaman belajar memuat kecakapan hidup (*life skill*) meliputi kecakapan intelektual (*thinking skill*), sikap (*attitude*), dan keterampilan (*vocational skill*) secara simultan yang perlu dikuasai peserta didik. Rumusan pengalaman mencerminkan manajemen pengalaman siswa.

#### **6. Merumuskan Indikator Kompetensi**

- a. Indikator merupakan penjabaran dari kompetensi dasar (KD) yang menunjukkan tanda-tanda, perubahan dan respon yang dilakukan atau ditampilkan oleh siswa.
- b. Indikator dikembangkan sesuai dengan karakteristik satuan pendidikan, potensi daerah, dan kemampuan siswa.
- c. Indikator dirumuskan dalam kata kerja operasional (*lihat lampiran*) yang dapat diukur dan dapat diobservasi, sehingga dapat digunakan sebagai dasar dalam penyusunan alat penilaian.

#### **7. Menentukan Jenis Penilaian**

Penilaian pencapaian kompetensi dasar siswa dilakukan berdasarkan indikator, dengan menggunakan tes dan non tes dalam bentuk tertulis maupun lisan, pengamatan kinerja, sikap, penilaian hasil karya berupa proyek atau produk, penggunaan portofolio, dan penilaian diri.

#### **8. Alokasi Waktu**

Alokasi waktu pada setiap kompetensi dasar dilakukan dengan memperhatikan jumlah minggu efektif dan alokasi waktu mata pelajaran perminggu dengan mempertimbangkan jumlah jam kompetensi dasar keluasan, kedalaman, tingkat kesulitan, dan tingkat kepentingannya.

Alokasi waktu yang tercantum dalam silabus merupakan perkiraan waktu yang dibutuhkan oleh rata-rata anak didik untuk menguasai kompetensi dasar.

#### 9. Menentukan Sumber Belajar

Penentuan sumber belajar dilakukan berdasarkan standar kompetensi dan kompetensi dasar, indikator kompetensi, materi pokok, dan kegiatan pembelajaran. Yang termasuk sumber belajar di antaranya: nara sumber, lingkungan fisik, alam, sosial, dan budaya. Sumber belajar berprinsip "*Alam takambang jadi guru*" (menjadikan alam dalam lingkungan sekitar sebagai sumber belajar, tempat berguru).

#### 10. Format Silabus

Berdasarkan langkah-langkah penyusunan silabus di atas, sekurang-kurangnya silabus memuat: standard kompetensi (SK), kompetensi dasar (KD), indikator kompetensi (IK), materi standar, KBM, standard penilaian. Format silabus tidak mengikat dapat dikembangkan sesuai kebutuhan, dan contoh silabus ini tidak baku.

#### FORMAT SILABUS

Nama Sekolah : .....  
Mata Pelajaran : .....  
Kelas/Semester : .....  
Alokasi Waktu : .....

| Standar Kompetensi | Kompetensi Dasar | Indikator Kompetensi | Materi Standar | KBM | Standar penilaian |
|--------------------|------------------|----------------------|----------------|-----|-------------------|
|                    |                  |                      |                |     |                   |

#### B. Rencana Pelaksanaan Pembelajaran

Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) dan silabus untuk mengarahkan kegiatan belajar siswa dalam upaya mencapai KD. Setiap guru pada satuan pendidikan berkewajiban menyusun RPP secara lengkap dan sistematis agar pembelajaran berlangsung secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotivasi siswa untuk berpartisipasi aktif, serta memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, dan kemandirian sesuai bakat, minat, dan perkembangan fisik serta psikologis siswa.

RPP disusun untuk setiap KD yang dapat dilaksanakan dalam setiap kali pertemuan atau lebih. Guru merancang pengembangan



RPP untuk setiap pertemuan yang disesuaikan dengan penjadwalan di satuan pendidikan.

*Komponen RPP adalah:*

**1. Identitas Mata Pelajaran**

Identitas mata pelajaran, meliputi: satuan pendidikan, kelas, semester, program/program keahlian, mata pelajaran atau tema pelajaran, jumlah pertemuan.

**2. Standar Kompetensi**

Standar kompetensi merupakan kualifikasi kemampuan minimal peserta didik/siswa yang menggambarkan penguasaan pengetahuan, sikap, dan keterampilan yang diharapkan dicapai setiap kelas dan/atau semester pada satu mata pelajaran

**3. Kompetensi Dasar**

Kompetensi dasar adalah sejumlah kemampuan yang harus dikuasai siswa dalam mata pelajaran tertentu sebagai rujukan penyusunan indikator kompetensi dalam suatu pelajaran.

**4. Indikator Kompetensi**

Indikator kompetensi adalah perilaku yang dapat diukur dan/atau diobservasi untuk menunjukkan ketercapaian kompetensi dasar tertentu yang menjadi acuan penilaian mata pelajaran. Indikator kompetensi dirumuskan dengan menggunakan kata-kata operasional yang dapat diamati dan diukur, yang mencakup pengetahuan, sikap, dan keterampilan.

**5. Tujuan Pembelajaran**

Tujuan pembelajaran menggambarkan proses dan hasil belajar yang diharapkan dicapai oleh siswa sesuai dengan kompetensi dasar/KD.

**6. Materi Ajar**

Materi ajar memuat fakta, konsep, prinsip, dan prosedur yang relevan, dan ditulis dalam bentuk butir-butir sesuai dengan rumusan indikator kompetensi/IK.

**7. Alokasi Waktu**

Alokasi waktu ditentukan sesuai dengan keperluan untuk mencapai KD dan beban belajar.

**8. Metode Pembelajaran**

Metode pembelajaran digunakan oleh guru untuk mewujudkan suasana belajar dan proses pembelajaran agar siswa mencapai kompetensi dasar atau seperangkat indikator yang telah ditetapkan. Pemilihan metode pembelajaran disesuaikan dengan situasi dan kondisi belajar siswa, serta karakteristik dari setiap indikator dan kompetensi yang hendak dicapai pada setiap mata

pelajaran. (*husus pendekatan pembelajaran tematik digunakan untuk siswa kelas 1 sampai kelas 3 SD/MI*).

## **9. Kegiatan Pembelajaran**

### **a. Pendahuluan**

Pendahuluan merupakan kegiatan awal dalam suatu pertemuan pembelajaran yang ditujukan untuk membangkitkan motivasi dan memfokuskan perhatian siswa untuk berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran.

### **b. Kegiatan Inti**

Kegiatan inti merupakan proses pembelajaran untuk mencapai KD. Kegiatan pembelajaran dilakukan secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotivasi siswa untuk berpartisipasi aktif, serta memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, dan kemandirian sesuai dengan bakat, minat, dan perkembangan fisik serta psikologis siswa. Kegiatan ini dilakukan secara sistematis dan sistemik melalui proses eksplorasi, elaborasi, dan konfirmasi.

### **c. Kegiatan Penutup**

Penutup merupakan kegiatan yang dilakukan untuk mengakhiri aktivitas pembelajaran yang dapat dilakukan dalam bentuk rangkuman atau kesimpulan, penilaian dan refleksi, umpan balik, dan tindak lanjut.

## **10. Penilaian hasil belajar**

Prosedur dan instrument penilaian proses dan hasil belajar disesuaikan dengan indikator pencapaian kompetensi (IK) dan mengacu kepada standar penilaian.

## **11. Penentuan Sumber**

Penentuan sumber belajar didasarkan pada standar kompetensi (KD), dan kompetensi dasar (KD), dan indikator pencapaian kompetensi (IK).

## **12. Berikut ini contoh RPP**

*Lihat Lampiran*

## **C. Prinsip-prinsip Penyusunan RPP**

Prinsip-prinsip penyusunan RPP dapat dilakukan sebagai berikut

### **1. Memperhatikan perbedaan individu siswa**

RPP disusun dengan memperhatikan perbedaan jenis kelamin, kemampuan awal, tingkat intelektual, minat, motivasi belajar, bakat, potensi, kemampuan sosial, emosi, gaya belajar, kebutuhan

husus, kecepatan belajar, latar belakang budaya, norma, nilai, dan/atau lingkungan siswa.

**2. Mendorong partisipasi aktif siswa**

Proses pembelajaran dirancang dengan berpusat pada siswa untuk mendorong motivasi, minat, kreativitas, inisiatif, inspirasi, kemandirian, dan semangat belajar.

**3. Mengembangkan budaya membaca dan menulis**

Proses pembelajaran dirancang untuk mengembangkan kegemaran membaca, pemahaman beragam bacaan, dan berekspresi dalam berbagai bentuk tulisan.

**4. Memberikan umpan balik dan tindak lanjut**

RPP memuat rancangan program pemberian umpan balik positif, penguatan, pengayaan, dan remedi.

**5. Keterkaitan dan keterpaduan**

RPP disusun dengan memperhatikan keterkaitan dan keterpaduan antara SK, KD, materi pembelajaran, kegiatan pembelajaran, indikator pencapaian kompetensi/IK, penilaian, dan sumber belajar dalam satu keutuhan pengalaman belajar. RPP disusun dengan mengakomodasikan pembelajaran tematik, keterpaduan lintas mata pelajaran, lintas aspek belajar, dan keragaman budaya.

**6. Menerapkan teknologi informasi dan komunikasi**

RPP disusun dengan mempertimbangkan penerapan teknologi informasi dan komunikasi secara terintegrasi, sistematis, dan efektif sesuai dengan situasi dan kondisi.

**D. Pelaksanaan Proses Pembelajaran**

**1. Persyaratan Pelaksanaan Proses Pembelajaran**

**a. Rombongan belajar**

Jumlah maksimal peserta didik/siswa setiap rombongan belajar yang ideal adalah:

- SD/MI : 28 siswa
- SMP/MTs : 32 siswa
- SMA/MA : 32 siswa
- SMK/MAK : 32 siswa

**2. Beban Kerja Minimal Guru**

a. Beban kerja guru mencakup kegiatan pokok yaitu merencanakan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, menilai hasil pembelajaran, membimbing dan melatih siswa, serta melaksanakan tugas tambahan;

- b. Beban kerja guru sebagaimana dimaksudkan pada huruf a di atas adalah sekurang-kurangnya 24 (dua puluh empat) jam tatap muka dalam 1 (satu) minggu.

**3. Buku Teks Pelajaran**

- a. Buku teks pelajaran yang akan digunakan oleh sekolah/madrasah dipilih melalui rapat guru dengan pertimbangan komite sekolah/madrasah dari buku-buku pelajaran yang ditetapkan oleh menteri;
- b. Rasio buku teks pelajaran untuk siswa adalah 1 : 1 per mata pelajaran;
- c. Selain buku teks pelajaran, guru menggunakan buku panduan guru, buku pengayaan, buku referensi, dan sumber belajar lainnya sesuai tingkat berpikir siswa, dan tuntutan lingkungan;
- d. Guru membiasakan siswa menggunakan buku-buku dan sumber belajar lain yang ada di perpustakaan sekolah/madrasah.

**4. Pengelolaan Kelas**

- a. Guru mengatur tempat duduk sesuai dengan karakteristik siswa dan mata pelajaran, serta aktivitas pembelajaran yang akan dilakukan;
- b. Volume dan intonasi suara guru dalam proses pembelajaran harus dapat didengar dengan baik oleh siswa;
- c. Tutur kata santun dan dapat dimengerti oleh siswa;
- d. Guru menyesuaikan materi pelajaran dengan kecepatan dan kemampuan belajar siswa.
- e. Guru menciptakan ketertiban, kedisiplinan, kenyamanan, keselamatan, dan kepatuhan pada peraturan dalam menyelenggarakan proses pembelajaran berlangsung;
- f. Guru menghargai siswa tanpa memandang latar belakang agama, suku, jenis kelamin, dan status sosial ekonomi;
- g. Guru menghargai pendapat siswa;
- h. Pada tiap awal semester, guru menyampaikan silabus mata pelajaran yang akan diampunya dan;
- i. Guru memulai dan mengakhiri proses pembelajaran sesuai dengan waktu yang dijadwalkan.

## **E. Pelaksanaan Pembelajaran**

Pelaksanaan pembelajaran merupakan *implementasi* dari RPP. Pelaksanaan pembelajaran meliputi: (1) kegiatan pendahuluan, (2) kegiatan inti, (3) kegiatan penutup.

### **1. Kegiatan pendahuluan**

*Dalam kegiatan pendahuluan, guru:*

- a. Menyiapkan siswa secara psikis dan fisik untuk mengikuti proses pembelajaran;
- b. Mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang mengaitkan pengetahuan sebelumnya dengan materi yang akan dipelajari;
- c. Menjelaskan tujuan pembelajaran atau kompetensi dasar yang akan dicapai;
- d. Menyampaikan cakupan materi dan penjelasan uraian kegiatan sesuai silabus.

### **2. Kegiatan Inti**

Pelaksanaan kegiatan inti merupakan proses pembelajaran untuk mencapai KD yang dilakukan secara interaktif, inspiratif, menyenangkan, menantang, memotivasi siswa untuk berpartisipasi aktif, serta memberikan ruang yang cukup bagi prakarsa, kreativitas, dan kemandirian sesuai dengan bakat, minat dan perkembangan fisik serta psikologis anak didik/siswa. Kegiatan inti menggunakan metode yang disesuaikan dengan karakteristik siswa dan mata pelajaran, yang dapat meliputi proses eksplorasi, elaborasi, dan konfirmasi.

#### **a. Eksplorasi**

*Dalam kegiatan eksplorasi, guru:*

- 1) Melibatkan siswa mencari informasi yang luas dan mendalam tentang topik/tema materi yang akan dipelajari dengan menerapkan prinsip alam takambang jadi guru dan belajar dari aneka sumber;
- 2) Menggunakan beragam pendekatan pembelajaran, media pembelajaran, dan sumber belajar lainnya;
- 3) Melibatkan siswa secara aktif dalam setiap kegiatan pembelajaran; dan
- 4) Memfasilitasi siswa melakukan percobaan di laboratorium, studio, atau lapangan.

#### **b. Elaborasi**

*Dalam kegiatan elaborasi, guru:*

- 1) Membiasakan siswa membaca dan menulis yang beragam melalui tugas-tugas tertentu yang bermakna;

- 2) Memfasilitasi siswa melalui pemberian tugas, diskusi, dan lain-lain untuk memunculkan gagasan baru secara lisan maupun tulisan;
- 3) Memberi kesempatan untuk berpikir, menganalisis, menyelesaikan masalah, dan bertindak tanpa rasa takut;
- 4) Memfasilitasi siswa dalam pembelajaran kooperatif dan kolaboratif;
- 5) Memfasilitasi siswa berkompetisi secara sehat untuk meningkatkan prestasi belajar;
- 6) Memfasilitasi siswa membuat laporan eksplorasi yang dilakukan baik lisan maupun tulis, secara individu maupun kelompok;
- 7) Memfasilitasi siswa untuk menyajikan hasil kerja individu maupun kelompok;
- 8) Memfasilitasi siswa melakukan pameran, turnamen, festival, serta produk yang dihasilkan;
- 9) Memfasilitasi siswa melakukan kegiatan yang menumbuhkan kebanggaan dan rasa percaya diri siswa.

**c. Konfirmasi**

*Dalam kegiatan konfirmasi, guru:*

- 1) Memberikan umpan balik positif dan penguatan dalam bentuk lisan, tulisan, isyarat, maupun hadiah terhadap keberhasilan siswa,
- 2) Memberikan konfirmasi terhadap hasil eksplorasi dan elaborasi siswa melalui berbagai sumber;
- 3) Memfasilitasi siswa melakukan refleksi untuk memperoleh pengalaman belajar yang telah dilakukan;
- 4) Memfasilitasi siswa untuk memperoleh pengalaman yang bermakna dalam mencapai kompetensi dasar:
  - Berfungsi sebagai narasumber dan fasilitator dalam menjawab pertanyaan siswa yang menghadapi kesulitan, dengan menggunakan bahasa yang baku dan benar;
  - Membantu menyelesaikan masalah;
  - Memberi acuan agar siswa dapat melakukan pengecekan hasil eksplorasi lebih jauh;
  - Memberikan motivasi kepada siswa yang kurang atau belum berpartisipasi aktif.



### **3. Kegiatan Penutup**

*Dalam kegiatan penutup, guru:*

- a. Bersama-sama dengan siswa dan/atau sendiri membuat rangkuman/simpulan pelajaran;
- b. Melakukan penilaian dan/atau refleksi terhadap kegiatan yang sudah dilaksanakan secara konsisten dan terprogram;
- c. Memberikan umpan balik terhadap proses dan hasil pembelajaran;
- d. Merencanakan kegiatan tindak lanjut dalam bentuk pembelajaran remedi, program pengayaan, layanan konseling, dan/atau memberikan tugas baik tugas individu maupun kelompok sesuai dengan hasil belajar siswa;
- e. Menyampaikan rencana pembelajaran pada pertemuan berikutnya.

### **F. Penilaian Hasil Pembelajaran**

Penilaian dilakukan oleh guru terhadap hasil pembelajaran untuk mengukur tingkat pencapaian kompetensi siswa, serta digunakan sebagai bahan penyusunan laporan kemajuan hasil belajar, dan memperbaiki proses pembelajaran.

Penilaian dilakukan secara konsisten, sistematis, dan terprogram dengan menggunakan “tes”, dan “nontes” dalam bentuk tertulis, atau lisan, pengamatan kinerja, pengukuran sikap, penilaian hasil karya berupa tugas, proyek dan/atau produk, portofolio, dan penilaian diri. Penilaian hasil pembelajaran menggunakan Standar Penelitian Pendidikan dan Panduan Penilaian Kelompok Mata Pelajaran.

### **G. Pengawasan Proses Pembelajaran**

#### **1. Pemantauan**

- a. Pemantauan proses pembelajaran dilakukan pada tahap perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian hasil belajar;
- b. Pemantauan dilakukan dengan cara diskusi kelompok terfokus, pengamatan, pencatatan, perekaman, wawancara, dan dokumentasi;
- c. Kegiatan pemantauan dilaksanakan oleh kepala sekolah dan pengawas satuan pendidikan.

#### **2. Supervisi**

- a. Supervisi proses pembelajaran dilakukan pada tahap perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian hasil belajar;

- b. Supervisi pembelajaran diselenggarakan dengan cara pemberian contoh, diskusi, pelatihan, dan konsultasi;
- c. Kegiatan supervise dilakukan oleh kepala sekolah dan pengawas satuan pendidikan.

**3. Evaluasi**

- a. Evaluasi proses pembelajaran dilakukan untuk menentukan kualitas pembelajaran secara keseluruhan, mencakup tahap perencanaan proses pembelajaran, pelaksanaan proses pembelajaran, dan penilaian hasil pembelajaran.
- b. Evaluasi pembelajaran diselenggarakan dengan cara:
  - 1) Membandingkan proses pembelajaran yang dilaksanakan guru dengan standar proses;
  - 2) Mengidentifikasi kinerja guru dalam proses pembelajaran sesuai dengan kompetensi guru.
- c. Evaluasi proses pembelajaran memusatkan pada keseluruhan kinerja guru dalam proses pembelajaran.

**4. Pelaporan**

Hasil kegiatan pemantauan, supervise, dan evaluasi proses pembelajaran dilaporkan kepada pemangku kebijakan/kepentingan (Pengawas, Dinas terkait), dan yang lainnya.

**5. Tindak Lanjut**

- a. Penguatan dan penghargaan diberikan kepada guru yang telah memenuhi standar;
- b. Teguran yang bersifat mendidik diberikan kepada guru yang belum memenuhi standar;
- c. Guru diberi kesempatan untuk mengikuti pelatihan/ penataran lebih lanjut.



**1**  
**BAB 9**  
**KOMPETENSI GURU**

**A. Kompetensi Pedagogik Guru**

Makna **kompetensi** pedagogik diartikan kemampuan **guru** dalam melaksanakan pengajaran (Poerbakawaca dan Harahap, 1981: 254). Penguasaan kompetensi pedagogik bagi guru sangat menentukan kemampuan mengajar dan belajar siswa. Ketidakmampuan seorang guru menguasai kompetensi pedagogik berakibat fatal terhadap siswa menguasai kompetensi kognitif (intelektual), sikap (attitude) dan keterampilan (skills). Berkaitan dengan kompetensi pedagogik yang harus dikuasai guru antara lain: “... *how to teach subject matter; how to teach diverse learners; knowledge of assessment; and understanding of how to manage classroom activities so that students can work purposefully and productively; Collaborate of how to create strong school*” (Hammond, dan Bransford, 2005: 36-38).

1. *How to teach subject matter.* Guru harus memiliki pengetahuan dan kecakapan bagaimana mengajarkan mata pelajaran (*subject matter*) kepada para siswa (*learners*) sehingga mereka memahami, menguasai dan menjadi melikinya pelajaran yang diajarkan oleh guru. Untuk mempermudah siswa memahami pelajaran seyogyanya guru melakukan berpikir reflektif bagaimana menggunakan metode belajar yang bervariasi, bagaimana menentukan topik pelajaran yang spesifik dan terukur agar siswa mudah memahami pelajaran tersebut secara mendetail, juga guru perlu melakukan observasi terhadap cara belajar siswa sebagai umpan balik perbaikan program pembelajaran.
2. *How to teach diverse learners.* Guru perlu memiliki pengetahuan dalam menghadapi setiap perbedaan siswa yang berasal dari kultur yang berbeda-beda. Guru tidak boleh egois menghadapi difrensiasi siswa dilihat dari pengalaman hidup, gender, ras, dan etnik yang berbeda. Hammond, Bransford dan Pollard (2005: 15) mereka mengatakan bahwa seluruh siswa di dalam kelas memiliki perbedaan latar belakang sosial, tingkah laku, ideologi, dan sistem keyakinan yang berbeda. Perbedaan ini membuat guru perlu pandai-pandai memberikan layanan/bimbingan, dan pembelajaran sesuai kultur mereka agar interaksi edukatif dengan siswa, tidak terjadi gap; bahkan perbedaan ini perlu direspon oleh guru sebagai bahan untuk melakukan diversifikasi (memperluas) kurikulum yang fleksibel, dan evaluasi yang komprehensif.

3. *Knowledge of assessment*. Guru perlu terampil melakukan berbagai ragam tes untuk mengukur kompetensi yang telah dicapai siswa. Selain itu assessment menolong siswa untuk mengukur kemajuan belajar secara pribadi. Sedangkan assessment bagi guru untuk melakukan revisi terhadap proses pembelajaran (implementasi kurikulum).
4. *Managing classroom*. Kata managing berasal dari kata *to manage* yang artinya mengatur (Hamalik, 2008: 27). Penguasaan manajemen kelas adalah kemampun guru menata, mengatur dan mengkreasi lingkungan kelas sehingga kondisi kelas sebagai sumber pengaruh kesuksesan belajar siswa. Indikator manajemen kelas yang menunjang keberhasilan belajar siswa adalah: peningkatan kedisiplin siswa, menata situasi kelas yang mampu merangsang belajar siswa secara optimal, memelihara kebersihan kelas, pemasangan gambar atau lukisan yang menarik, mengedepankan tradisi belajar bersama/kooperatif, saling berbagai informasi di antara para siswa, komunikasi guru dan siswa intim, guru memahami dan membantu kesulitan belajar siswa, mencegah terjadinya konflik antara sesama siswa. Hasil penelitian menunjukkan termasuk manajemen kelas yang efektif guru mampu mengkreasi atau merekayasa kurikulum secara kreatif yang pada gilirannya motivasi belajar siswa meningkat dan mereka mampu belajar produktif. Berkenaan dengan ini, Hammond dan Bransford menegaskan inti manajemen kelas, yaitu menolong peserta didik berkembangnya nilai-nilai moral seperti: kejujuran (*honesty*), keterbukaan (*fairness*), perhatian terhadap orang lain (*respect of others*), dan bertanggung jawab (*responsibility*). Selengkapnya manajemen kelas menurut Hammond dan Bransford: "... *how teachers can organize the classroom community to support students in learning these values that are esensial for later life and for the society as a whole*". (Maksudnya bagaimana kemampuan guru dapat mengorganisasikan peserta didik di dalam kelas agar mereka belajar nilai-nilai yang esensial sebagai bekal hidup kini dan hidup bermasyarakat).
5. *Collaborate of how to create strong school*, maksud pernyataan tersebut pihak sekolah perlu mengkreasi bagaimana sekolah yang dikelola menjadi bermutu. Salah satu caranya adalah kerjasama antara seluruh personal sekolah termasuk kepala sekolah, guru-guru, staf tata laksana, seluruh siswa, orang tua siswa, dan masyarakat bersama-sama merubah perspektif berpikir kedepan

untuk mengadopsi kemajuan-kemajuan Iptek Abad ke-21, guna menyesuaikan mutu sekolah secara positif sesuai kemajuan zaman.

## **B. Kompetensi Kepribadian Guru**

Makna kepribadian menurut para pakar dibidang psikologi kepribadian misalnya Yusuf dan Nursihan (2007: 3) mengungkapkan bahwa kepribadian yaitu gambaran totalitas kualitas tingkah laku individu. Woodworth mengatakan bahwa kepribadian adalah: "Kualitas tingkah laku seseorang" (Jalaluddin, 2001: 164). Dari pengertian tersebut dapat diadaptasi bahwa yang dimaksud kompetensi kepribadian adalah totalitas kemampuan guru dalam menampilkan perilaku yang dapat digugu, ditiru dan atau diteladani baik intelektual, moral, sosial, dan spiritual keagamaan oleh para siswanya. Kompetensi-kompetensi kepribadian yang dikembangkan dalam menghadapi Abad ke-21 misalnya John Dewey menyuarakan pentingnya keterampilan sosial, Daniel Goleman kecerdasan emosional, Howard Gardner multiple intelligence, Dannah Johar kecerdasan Spiritual, Jean Piaget keterampilan kognitif (kecerdasan intelektual), dan Lowren Kohlberg menggagas perkembangan moral. Berikut ini aspek-aspek kompetensi kepribadian yang perlu dimiliki guru antara lain:

### **1. Keterampilan Emosional**

Keterampilan emosional yaitu kemampun untuk mengenali perasaan sendiri dan perasaan orang lain, kemampuan memotivasi diri sendiri, dan kemampuan mengelola emosi dengan baik pada diri sendiri dan dalam hubungannya dengan orang lain (Goleman, 2001). Berdasarkan definisi tersebut keterampilan emosional yang harus dimiliki guru adalah keterampilan hubungan dengan diri sendiri (interapersonal), dan keterampilan hubungan dengan orang lain (interpersonal). Di antara indikator kompetensi emosional guru baik intrapersonal dan interpersonal adalah:

- a. Mampu mengelola emosi secara positif,
- b. Tidak mudah emosional dalam menghadapi masalah,
- c. Pemaaf kepada peserta didik jika ia berbuat kesalahan,
- d. Empati terhadap peserta didik yang mengalami kesulitan belajar,
- e. Simpatik terhadap peserta didik dari berbagai suku, ras, dan kultur,
- f. Mencintai peserta didik walaupun menampilkan perilaku yang menyakitkan,



- g. Lemah lembut kepada peserta didik jika ia berasal dari keluarga belum beruntung,
- h. Berlaku penyabar dan penyayang kepada setiap peserta didik yang sulit diatur, melawan dan agresif,
- i. Mampu menahan diri atau tidak mudah larut ketika menghadapi konflik sosial sebagai akibat perubahan zaman.

## **2. Keterampilan Moral**

Keterampilan moral guru berkaitan dengan perasaan salah atau benar dari suatu tindakan terhadap orang lain (Mardapi, 2004). Definisi ini menunjukkan kemampuan guru menampilkan perilaku (*performance*) yang baik dalam bertindak, dan bukan sebaliknya (berbuat salah). Indikator kompetensi keterampilan moral guru di antaranya mencakup:

- a. Komitmen terhadap nilai-nilai moral,
- b. Berlaku ramah kepada setiap peserta didik,
- c. Menghormati peserta didik dari berbagai kultur yang berbeda,
- d. Mampu menjadi teladan bagi teman sejawat dan peserta didik,
- e. Mampu mendidik moral peserta didik sesuai perkembangan moral mereka,
- f. Sopan santun kepada peserta didik baik ucapan dan tindakan dalam segala keadaan,
- g. Menjaga kesucian diri dari perbuatan yang merusak moral secara pribadi dan lingkungan,
- h. Menjunjung tinggi nilai dan norma yang tumbuh dan berkembang di masyarakat sebagai materi untuk memperkaya kognitif sendiri dan peserta didik (Kurtines, Gerwitez, 1992).

## **3. Keterampilan Intelektual**

Yang dimaksud keterampilan intelektual guru adalah kemampuan berpikir dengan cepat, tepat dan akurat. Indikator kompetensi keterampilan intelektual guru, antara lain:

- a. Cepat memahami dan menyelesaikan masalah,
- b. Memiliki sikap rasa ingin tahu yang menggebu-gebu (*self curiosity*),
- c. Keberanian melakukan spekulasi dalam menanggulangi masalah baru,
- d. Kemampuan melakukan berpikir reflektif terhadap fenomena yang muncul,
- e. Keberanian melakukan eksplorasi inovasi daripada mengekor kepada orang lain,

- f. Tanggap terhadap perkembangan Iptek untuk melakukan pembaharuan belajar siswa,
- g. Merealisasikan belajar sepanjang hayat (*life long education*) yang tidak dibatasi ruang dan waktu, (Pollard, 2005).

#### **4. Keterampilan Spiritual**

Makna keterampilan spiritual menurut Micahel Levin, yaitu kemampuan melakukan penghambaan diri pada Sang Maha Pencipta (Safaria, 2006). Dalam konteks Islam penghambaan diri di sini adalah ketaatan kepada Allah SWT (kesalehan beragama). Indikator keterampilan spiritual guru di antaranya mencakup:

- a. Beriman-bertaqwa kepada Allah YME,
- b. Ikhlas melaksanakan rukun Islam secara utuh,
- c. Kemampuan mengkaji ajaran agama yang dianut,
- d. Berdzikir dan berdoa kepada Allah secara kontinu,
- e. Berlaku toleran terhadap perbedaan keyakinan agama,
- f. Berjiwa penyayang, pengasih, pelindung, dan pemaaf,
- g. Bersikap dan berperasangka baik terhadap sesama manusia,
- h. Kemampuan melindungi diri dari perbuatan yang tidak terpuji,
- i. Memakmurkan masjid, mushola dan rumah dengan asma Allah,
- j. Memakmurkan dan melestarikan alam sekitar sebagai ciptaan Allah,
- k. Kemampuan menjaga kebersihan badan dan pakaian dari najis dan kotoran,
- l. Menyeimbangkan komitmen cinta kepada Allah dalam mencari kebutuhan dunia,
- m. Menegakkan perbuatan ma'ruf (yang baik) dan menolak yang munkar (tidak baik),
- n. Mendahulukan optimalisasi nafsu mutmainah daripada nafsu amarah dan nafsu lawamah; (Tasmara, 2001; Agustian, 2001; Safaria, 2007).

#### **C. Kompetensi Sosial Guru**

Kompetensi sosial guru adalah kemampuan seserong menjalin komunikasi dengan orang lain secara harmonis. Indikator kompetensi keterampilan sosial guru misalnya:

- a. Mampu menjadi tutor peserta didik,
- b. Berjiwa pemberi bantuan daripada menerima bantuan,
- c. Motivator peserta didik dalam meningkatkan prestasi belajar,
- d. Berlaku adil kepada setiap peserta didik dalam segala tindakan,

- e. Mampu menempatkan *punishment* (hukuman), dan *reward* (ganjaran),
- f. Moderator peserta didik dalam perlombaan yang diselenggarakan sekolah,
- g. Berlaku sebagai sosialisator program sekolah kepada peserta didik dan masyarakat,
- h. Pembuka forum dialog bersama rekan sejawat dan peserta didik dari semua tingkatan,
- i. Penghubung inovasi (pembaharuan) yang dilakukan sekolah kepada keluarga dan masyarakat,
- j. Mementingkan kebutuhan kemajuan perestasi belajar peserta didik daripada kepentingan pribadi,
- k. Mampu menciptakan lingkungan sekolah sebagai wahana internalisasi nilai, norma dan moral bagi warga sekolah dan masyarakat,
- l. Kemampuan membiasakan diri menerapkan sifat-sifat demokratis, sabar, mengharagai pendapat orang lain, sopan santun, dan tanggap terhadap pembaharuan, (Orenstein, Hunkins, 1998).

#### **D. Kompetensi Professional Guru**

Menurut Supriadi (1999) bahwa guru profesional adalah orang yang komitmen menjalankan tugasnya kepada kepentingan siswanya. Kompetensi guru profesional ditunjukkan keahlian dalam bidangnya dan komitmen dalam tugasnya.

##### **1. Indikator Kompetesni Keterampilan Teknis Guru**

- a. Menguasai landasan kependidikan, mencakup:
  - 1) Mengkaji tujuan pendidikan nasional,
  - 2) Mengkaji tujuan pendidikan dasar dan menengah,
  - 3) Meneliti kaitan antara tujuan pendidikan dasar dan menengah dengan tujuan pendidikan nasional.
- b. **Menguasai kurikulum antara lain:**
  - 1) Mengkaji dan memahami struktur kurikulum yang sedang berlaku,
  - 2) Memahami tujuan pengajaran,
  - 3) Mengkaji materi pelajaran,
  - 4) Mengembangkan metode pelajaran,
  - 5) Mengembangkan sarana pelajaran,
  - 6) Mengembangkan sumber belajar,
  - 7) Memiliki referensi yang memadai.

**c. Terampil menyusun program meliputi:**

- 1) Memahami Standar Kompetensi Lulusan Satuan Pendidikan,
- 2) Memahami Standar Kompetensi Kelompok Mata Pelajaran,
- 3) Memahami Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar (SKKD),
- 4) Mampu menjabarkan Kompetensi Dasar ke dalam Indikator Kompetensi (IK),
- 5) Menjabarkan alokasi waktu secara efektif untuk mencapai (IK),
- 6) Menjabarkan materi/ pokok bahasan untuk mata pelajaran yang diajarkan,
- 7) Mengkaji hambatan dalam penerapan program sebagai umpan balik.

**d. Membuat persiapan mengajar dengan memperhatikan hal-hal sebagai berikut:**

- 1) Merumuskan tujuan pembelajaran,
- 2) Mampu mengkaji sumber belajar yang aktual sebagai bahan ajar siswa,
- 3) Menetapkan metode pelajaran yang relevan dengan materi pelajaran,
- 4) Menyiapkan alat bantu belajar siswa sesuai tahap perkembangan berpikir,
- 5) Merencanakan teknik evaluasi yang holistik mencakup kemampuan kognitif, afektif dan psikomotor

**e. Terampil menciptakan kondisi belajar meliputi:**

- 1) Memiliki kemampuan mengorganisasikan kelas,
- 2) Terampil menumbuhkan minat dan perhatian siswa,
- 3) Mampu menjadikan siswa aktif untuk mencerna pelajaran,
- 4) Peka terhadap siswa yang memerlukan bimbingan individual,
- 5) Terampil membimbing siswa dalam menyimpulkan pelajaran yang disajikan.

**f. Menguasai penggunaan metode dan alat peraga**

- 1) Memilih serta mengembangkan metode mengajar,
- 2) Mengembangkan alat peraga,
- 3) Memanfaatkan seoptimal mungkin semua alat pelajaran.

**g. Melaksanakan program perbaikan dan pengayaan**

- 1) Memberikan penjelasan kembali materi yang kurang dikuasai untuk mencapai kompetensi berikutnya (*mastery learning*),
- 2) Memberi tugas tambahan baik di dalam maupun di luar jam tatap muka.

**h. Melaksanakan bimbingan dan penyuluhan**

- 1) Membimbing dan membantu siswa yang mengalami kesulitan belajar,
- 2) Membimbing dan membantu siswa yang berkelainan dan yang berbakat khusus,
- 3) Membimbing dan membantu siswa yang mengalami kesulitan dan terisolasi,
- 4) Menerapkan teknik bimbingan dan penyuluhan secara tepat, sesuai kurikulum BP.

**i. Melaksanakan kegiatan ekstrakurikuler**

- 1) Menambah pengalaman baru dari lingkungan,
- 2) Mendorong penyaluran minat dan bakat siswa,
- 3) Mengembangkan aspek pengetahuan, sikap dan keterampilan siswa melalui berbagai kegiatan ekstra.
- 4) Melakukan penelitian sederhana untuk kepentingan belajar, (Usman, 1995; Gentile, Lalley, 2003; Hammon, Bransford, 2005; Saparudin; 2006; Pollard, 2005; Mulyasa, 2006).

**j. Kompetensi Non Teknis Guru Professional, meliputi:**

- 1) *Indikator keterampilan non- teknis guru professional antara lain:*
  - a) Disiplin/Keteladanan
    - (a) Cara dan model berpakaian,
    - (b) Rutinitas dan tepat waktu kehadiran,
    - (c) Ketelitian dan kerapian dalam bekerja.
  - b) Berbicara
    - (a) Nada dan intonasi,
    - (b) Berbahasa yang baik dan benar,
    - (c) Penggunaan kata secara tepat dan efektif.
  - c) Sikap dan penampilan
    - (a) Ramah dan simpatik,
    - (b) Bersifat keibuan/kebapaan,
    - (c) Bertindak dengan secara tepat,
    - (d) Sopan cara duduk, berdiri, dan berjalan.

- d) Menjaga kewibawaan
- (a) Jujur dalam segala tindakan,
  - (b) Sesuai perkataan dengan tindakan,
  - (c) Dapat dipercaya bila mendapat amanat,
  - (d) Berlaku “wara” (menjaga diri dari yang menurunkan harkat-martabat).





## **BAB 10**

### **PEMBELAJARAN MODEL *ROLE PLAYING***

#### **A. Pendahuluan**

Pembelajaran di dalam kelas saat ini masih meniru cita-cita pendidikan abad ke-19 melatih orang dalam perilaku lahiriyah yang didefinisikan secara sempit, agar dapat memperoleh hasil standar yang diramalkan (Meier, 2002: 40). Asumsi ini menggambarkan kebanyakan para pendidik mengajar anak-anak di sekolah hanya untuk memperoleh nilai yang telah distandarkan. Apabila seorang anak memperoleh hasil belajar tinggi, maka anak tersebut termasuk anak yang pandai, dan boleh mengikuti pelajaran berikutnya. Sementara anak yang tidak memenuhi standar, maka anak ini termasuk anak tertinggal. Dengan demikian pembelajaran seperti ini hanya mengaktifkan aspek pikiran (kognitif) saja. Model pembelajaran seperti ini merugikan bahkan merusak aspek-aspek kepribadian anak, karena anak-anak belajar tidak hanya satu aspek (kognitif) saja, melainkan anak belajar aktif seluruh tubuh (pikiran, perasaan, kemauan, emosi, gerak) dan lain sebagainya.

Salah satu model pembelajaran yang mampu mengaktifkan seluruh aspek kepribadian anak misalnya: pikiran, perasaan, kemauan, emosi, gerak (kognitif, afektif, dan psikomotor) adalah model pembelajaran “bermain peran” (*role playing*). Kelebihan *role playing* dalam pembelajaran penguasaan pelajaran bukan hanya dengan tanya jawab, inquiry, discovery, atau diskusi kelas, melainkan pembelajaran diarahkan pada pemecahan masalah yang menyangkut hubungan antar manusia (*human relations problems*) terutama yang terkait dengan kehidupan siswa (Zainsyah, et al, 1987: 123; Joyce dan Weill, 2000: 57).

#### **B. Tahap-tahap Model**

Shaftel & Shaftel dalam (Joyce dan Weill, 2000) mengemukakan Sembilan tahap bermain peran, yakni: (1) memotivasi semangat kelompok, (2) memilih peran/pelaku, (3) mempersiapkan pengamat (observer), (4) mempersiapkan tahap-tahap peran/adegan, (5) pemeranan/aksi, (6) mendiskusikan dan mengevaluasi peran dan isinya tahap kesatu, (7) pemeranan ulang, (8) mendiskusikan dan mengevaluasi pemeranan ulang tahap kedua, dan (9) generalisasi. Perlu digaris bawahi model *role playing* ini ditujukan untuk memberikan pengalaman belajar kepada siswa sebagai fokus utamanya.

Kesembilan tahap *role playing* di atas diadaptasi dari Joyce dan Weill yang dapat diilustrasikan pada tabel sebagai berikut.

Tabel 10.1 Tahap-tahap Role *Playing*

| Tahap Pertama<br>Motivasi Kelompok  | Tahap Kedua<br>Memilih Peran  |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menentukan masalah</li> <li>2. Menjelaskan masalah</li> <li>3. Menafsirkan cerita, mengeksplorasi (mengkaji) isu-isu</li> <li>4. Menjelaskan peran yang akan dimainkan</li> </ol>                           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menganalisis peran-peran</li> <li>2. Memilih dan menetapkan pemeran</li> </ol>  |
| Tahap Ketiga<br>Menyiapkan Pengamat   | Tahap Keempat<br>Menyiapkan Tahap-tahap Peran   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menentukan apa yang akan dan perlu diamati/diobservasi</li> <li>2. Menjelaskan tugas-tugas pengamat</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Merinci ulang peran</li> <li>2. Menjelaskan kembali peran-peran yang akan dimainkan</li> <li>3. Memasuki situasi masalah</li> </ol> |
| Tahap Kelima<br>Pemeran   | Tahap Keenam<br>Diskusi dan Evaluasi (I)  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Memulai bermain peranan</li> <li>2. Meneruskan pemeranan</li> <li>3. Menghentikan pemeranan</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mengkaji ketepatan pemeranan</li> <li>2. Mendiskusikan fokus utama</li> <li>3. Mengembangkan pemeranan ulang</li> </ol>             |
| Tahap Ketujuh<br>Pemeran ulang  | Tahap Kedelapan<br>Diskusi dan evaluasi (II)  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Memainkan peran yang perlu diperbaiki</li> <li>2. Mengemukakan alternatif perilaku selanjutnya yang mungkin muncul dari pemeran ulang</li> </ol>  | Seperti pada tahap keenam   |
| Tahap Kesembilan:<br>Membagi Pengalaman dan Menarik Generalisasi  |   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menghubungkan situasi masalah dengan pengalaman nyata dan masalah-masalah yang tengah berlangsung (<i>here-now</i>).</li> <li>2. Mengeksplorasi (mengkaji) prinsip-prinsip umum tentang perilaku</li> </ol> |   |

Penjelasan model pembelajaran *role playing* di atas adalah sebagai berikut.

***Tahap pertama: Memotivasi Kelompok***

Pada tahap ini guru melakukan refleksi terhadap berbagai masalah atau isu-isu yang aktual, hangat, langsung menyangkut kehidupan siswa, menantang (*problematic*) dan menuntut pemecahan alternatif yang terjadi saat ini sehingga masalah tersebut mampu membangkitkan motivasi siswa untuk mengkaji atau mempelajari masalah yang aktual tersebut. Masalah yang problematik bisa diambil dari buku, internet, pengalaman sehari-hari dan fenomena kehidupan masa kini sesuai tahap perkembangan berpikir siswa.

***Tahap kedua: Memilih Pemeran***

Pada tahap ini guru berdialog dengan siswa, membicarakan berbagai karakter yang akan diperankan. Penggambaran karakter itu didasarkan atas tuntutan cerita menurut persepsi guru dan siswa. Di sini guru tidak memaksakan (otoriter) kepada siswa, bahwa siswa harus menjadi peran tertentu, melainkan peran disesuaikan dengan kesanggupan, dan kemampuan atau keinginan siswa, agar siswa lebih semangat dan tanggung jawab memerankan suatu peran/adean sesuai hasratnya. Guru boleh menentukan siswa tertentu menjadi pemeran suatu cerita jika peran tersebut masih kosong. Misalnya guru bertanya "Siapa lagi di antara kalian yang akan mendampingi Tuti?" Tuti coba kamu tunjuk sendiri siapa pendamping mu?".

***Tahap ketiga: Menyiapkan Pengamat***

Menyiapkan pengamat yang cermat dan teliti untuk melakukan pengamatan (observasi) terhadap adegan yang sedang berlangsung sangat penting. Guru memberi instruksi kepada pengamat agar terlibat secara emosional untuk mencatat kelebihan, dan kekurangan pemeran ketika melakukan adegan (*action*), keterlibatan emosional pengamat dan catatan yang ditulis oleh pengamat dapat memberi nilai masukan yang berharga terhadap kualitas adegan yang ditampilkan saat itu.

***Tahap keempat: Menyiapkan Tahap-tahap Peran***

Pada tahap ini pemeran menyusun garis-garis besar adegan yang akan mereka mainkan. Tidak perlu adanya dialog-dialog khusus disiapkan, sebab dalam bermain peran, siswa dituntut untuk bertindak dan berbicara secara spontan. Pada saat menyiapkan adegan dan *setting* guru dapat menanyakan kepada para siswa penataan tempat, alat-alat yang perlu disiapkan (meja, kursi, dll), sehingga adegan yang sebetulnya tidak ada hambatan.

#### ***Tahap kelima: Pemeranan***

Tahap ini merupakan tahap klimaks (sesungguhnya). Para pemeran mulai beraksi (*action*) secara spontan. Mereka berusaha memainkan setiap peran seakan-akan hal itu nyata mereka alami (larut). Para pemeran harus menjiwai setiap adegan yang dibawakannya dengan penuh penghayatan, tanpa itu adegan akan kosong (hampa tanpa makna). Sikap guru tidak perlu kecewa, mungkin apa yang direncanakan oleh para pemeran untuk menampilkan suatu adegan ternyata mereka belum berjalan mulus, hal ini wajar. Biarlah hal itu terjadi, sebab keraguan lazim dalam kehidupan sehari-hari. Dalam keadaan ragu sekalipun, diharapkan spontanitas siswa muncul. Pada tahap pemeranan ini, tidak terasa para pemeran banyak melibatkan aspek intelektual dan emosional, sehingga kemungkinan terjadi memakan waktu cukup lama. Oleh karena itu, guru perlu pandai-pandai memperhitungkan efisiensi waktu, agar tahapan berikutnya tetap tercapai.

#### ***Tahap keenam: Diskusi dan Evaluasi (I)***

Sebagaimana kita ketahui pada tahap kelima sebagai tahap klimaks, sudah barang tentu para pemeran ketika melakukan adegan-adegan secara spontanitas belum tercapai secara sempurna (banyak keraguan). Mereka (guru, para siswa, dan pengamat) perlu mendiskusikannya bagaimana langkah berikutnya agar setiap adegan ini terjadi secara spontanitas sesuai cerita yang diharapkan. Dalam diskusi guru harus paling jeli menyoroti segi manakah yang akan diberi tekanan sebagai langkah mengevaluasi adegan yang ditampilkan siswa, siswa jangan terlampau asyik mendiskusikan adegan yang mereka lakukan. Sasaran diskusi dan evaluasi yang dilakukan guru sebaiknya berfokus pada tahap kelima (adegan yang sudah dilakukan) siswa.

#### ***Tahap ketujuh: Peran Ulang***

Dari diskusi dan evaluasi muncul gagasan mengenai alternatif-alternatif pemeran. Maka pemeran ulang dilakukan. Mungkin ada perubahan karakter peran yang dituntut, begitu pun pelaku-pelakunya. Karena perubahan ini, sangat mungkin terjadi ada perkembangan baru dalam upaya pemecahan masalah. Setiap perubahan peran akan menimbulkan perubahan pada peran-peran lainnya. Dalam kehidupan sehari-hari seperti itu lazim terjadi.

#### ***Tahap kedelapan: Diskusi dan Evaluasi (II)***

Tahap ini dimaksudkan untuk mengkaji kembali hasil pemeran ulang. Diskusi dan evaluasi berulang seperti pada tahap keenam, tetapi mungkin tahap pemecahan masalah pada tahap ini

sudah lebih jelas. Para siswa menyetujui cara tertentu untuk memecahkan masalah, meskipun sangat mungkin terjadi ada siswa tertentu yang belum menyetujuinya. Kesepakatan bulat tidak perlu dicapai, karena tidak ada cara yang paling eksak dalam menghadapi masalah kehidupan.

#### ***Tahap Kesembilan: Membagi Pengalaman dan Menarik Generalisasi***

Tahap akhir model pembelajaran *role playing* ini sebagai langkah pemecahan masalah (*problem solving*) masalah-masalah sosial yang diselesaikan secara bersama dengan cara saling berbagai (*sharing*) gagasan ide, pendapat, solusi melalui adegan-adegan yang menekankan peran para siswa. Penyelesaian masalah secara berkolaborasi ini sebenarnya melatih para siswa menerapkan prinsip-prinsip demokrasi. Kehidupan kelas dapat diumpamakan sebagai sebuah miniatur kehidupan sosial tempat para siswa belajar mengemukakan pendapat, gagasan, ide, dan menghargai pendapat orang lain. Selain itu, pemecahan masalah melalui model ini akan berkesan lebih lama, dan tidak mudah dilupakan oleh siswa. Berdasarkan kesamaan pendapat, ide, nilai-nilai, dan lain sebagainya dalam menyelesaikan masalah sosial tidak perlu ditarik generalisasi secara eksak, karena relasi antar manusia tidak dapat dirumuskan dalam formula yang eksak/pasti (berbeda dengan fenomena alam).

#### **C. Role Playing dan Kurikulum**

Menurut Joyce dan Weil bahwa *role playing* dapat digunakan (*applicable*) pada berbagai aktivitas siswa terutama untuk mencapai tujuan pendidikan setelah pembelajaran dilakukan oleh guru terhadap siswanya. Model ini mampu meningkatkan kemampuan berpikir, perasaan dan mampu meningkatkan keterampilan pemecahan masalah yang dihadapi siswa. Selanjutnya mereka mengemukakan bahwa model ini mampu meningkatkan rasa senang (*enjoy*) siswa ketika pembelajaran berlangsung. Bahkan belajar melalui model *role playing* dapat mengembangkan kemampuan siswa mengeksplorasi, menjelajahi nilai-nilai (*values*), perasaan (*feelings*), sikap-sikap (*attitudes*), dan berbagai solusi yang dihadapi (*solutions to problems*), dimana guru pun harus mampu bereksplorasi.

Selanjutnya Joyce dan Weil mengemukakan mengapa guru menggunakan model ini dalam implementasi kurikulum. *Pertama* model ini dapat digunakan pada program pendidikan sosial (*program of social education*), aplikasi bermain peran dalam pembelajaran



dilakukan dengan cara diskusi, dan materi pelajaran dianalisis menjadi bagian-bagian yang spesifik untuk mencapai tujuan yang diharapkan. *Kedua*, bermain peran mampu meningkatkan siswa melakukan hubungan kemanusiaan dalam menyelesaikan masalah (*human relations problem*).

Beberapa bentuk penyelesaian masalah sosial yang terkandung di dalam model pembelajaran bermain peran, sebagaimana Joyce dan Weil mengungkapkan, yaitu:

1. Menyelesaikan masalah konflik antar pribadi (*interpersonal conflicts*). Secara garis besar bermain peran dapat menyelesaikan konflik antar teman, dengan model ini siswa mampu menemukan cara penyelesaiannya.
2. Meningkatkan hubungan antar kelompok (*intergroup relations*). Perbedaan hubungan antar pribadi misalnya perbedaan etnik, suku, keyakinan dan lain sebagainya di antara para siswa terkadang mudah konflik, melalui bermain peran perbedaan tersebut dapat dihapuskan.
3. Kemampuan menyelesaikan masalah dilematis (*individual dilemmas*). Perbedaan kepentingan atau sesuatu yang disenangi anak-anak, terkadang mereka menyelesaikannya secara egoistis (ingin menang sendiri). Melalui bermain peran mereka dilatih pemecahan masalah yang bersifat problematik dengan diskusi, berbagi pengalaman, tukar pikiran, musyawarah dan lain sebagainya.
4. Pemecahan masalah kontemporer (*historical or contemporary problems*). Siswa dilatih mampu membuat keputusan (*make a decision*), mampu memberi kritik tentang kejadian waktu lampau atau sekarang, membuat kebijakan, menentukan pilihan terhadap permasalahan yang dihadapi.

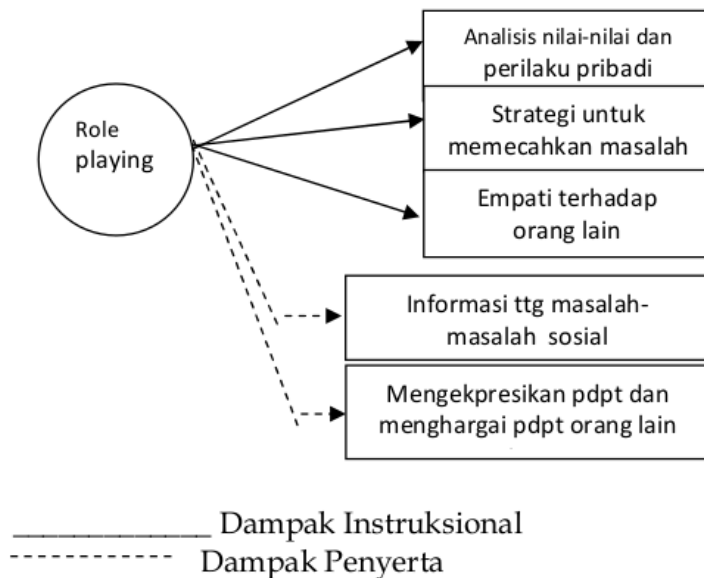
#### **D. Faktor-faktor yang Perlu Dipertimbangkan *Role Playing***

1. Sekuens. Sekuens kurikulum dalam mengembangkan berbagai kemampuan siswa melalui model *role playing* bermuara pada: (1) eksplorasi berbagai perasaan, (2) eksplorasi sikap, nilai-nilai dan persepsi, (3) mengembangkan keterampilan penyelesaian masalah, (4) eksplorasi bahan ajar.
2. Bahan ajar. Seleksi masalah untuk pembelajaran *role playing* dipengaruhi oleh beberapa faktor, misalnya: (1) usia perkembangan anak, (2) latar belakang sosial budaya, (3) kompleksitas masalah yang diselesaikan, (4) kepekaan topik yang

diangkat sebagai masalah, (5) pengalaman belajar siswa dalam bermain peran.

**E. Dampak Instruksional dan Penyerta**

Role playing secara khusus ditujukan untuk membantu para siswa dalam (1) menganalisis nilai-nilai dan perilaku pribadi, (2) mengembangkan berbagai strategi pemecahan masalah pribadi dan antar pribadi, dan (3) mengembangkan empati terhadap orang lain. Efek penyerta model mengajar ini bahwa siswa dapat (1) memperoleh informasi tentang masalah-masalah sosial dan nilai-nilai, (2) dan (3) mengapresiasi pendapat orang lain dan belajar mengekspresikan pendapat sendiri. Kedua efek model mengajar ini selanjutnya dapat disimak dalam bentuk bagan 10.1. (Zainsyah, et al. 1990) berikut ini:



Gambar 10.1.  
Dampak instruksional dan Penyerta (Zainsyah, et al. 1990)



## DAFTAR PUSTAKA

- Abdulhak, I. (2008). *Aplikasi Pendidikan Teori Dan Praktek*. Bandung: Pegogiana Press.
- Assegaf, R.A. (2005). *Studi Islam Kontekstual Elaborasi Paradigma Baru Islam Kaffah*. Yogyakarta: Gama Media.
- Agustian, A.G. (2001). *Rahasia Sukses Membangun Kecerdasan Emosi dan Spiritual*. Jakarta: Arga.
- Andayani, A. (2009). *Pengembangan Kurikulum*. Jakarta: Direktorat Jenderal Departem Agama Republik Indonesia.
- An-Najar. (1999). *Khilafah Tainjauan Wahyu dan Akal*. Jakarta: Gema Insani Press.
- Ansyari, M. (1998). *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*. Jakarta: Departemen Pendidikan Dan Kebudayaan Direktorat Jenderal Pendidikan Tingkat Tinggi Proyek Pengembangan Lembaga Pendidikan Dan Tenaga kependidikan.
- Amsyari, F. (1995). *Islam Kafaah Tatangan Sosial dan Aplikasinya Di Indonesia*. Jakarta: Gema Insani Press.
- Arikunto, S. (1986). *Dasar-Dsar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: Bina Aksara.
- Assegaf, A. (2005). *Studi Islam Kontekstual: Elaborasi Paradigma Baru Muslim Kafaah*. Yogyakarta: Gama Media.
- Ayan, E.J. (2002). *Bengkel Kreativitas*. Bandung: Kaifa.
- Beauchamp, G.A. (1975). *Curriculum Theory*. Wilmette Ilenios: Krag Press.
- Bischof, J.L. (1970). *Interpreting Personality Theories*. New York: Harrper & Row Publisher.

Bloom, et.al. (2001). *Ataxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: Arevision of Bloom's Taxonomy of Educational Objective*. New York: Longman.

Deprtemen Pendidikan Nasional. (2006). *Peraturan Menteri Pendidikan Nasional No. 24 Tahun 2006. Tentang Pelaksanaan Peraturan Mendiknas No. 22 Tahun 2006 Tentang Standar Isi Dan No. 23 Tentang Standar Kompetensi Lulusan Untuk Satuan Pendidikan Dasar Dan Menengah*. Jakarta: Depdinas.

Buchari, M. (2005). *Pendidikan Antisipatoris*. Yogyakarta: Kanisius.

Departemen Pendidikan Nasional (2005). *Undang-Undang RI Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru Dan Dosen*. Jakarka: Fokusmedia.

Departemen Pendidikan Nasional, (2001). *Konsep Pendidikan Kecakapan Hidup (Life Skill Education)*. Jakarta: Tim Broad Based Education Depdiknas.

Depatemen Pendidikan Nasional, (2006). *Kilas Balik Pendidikan Nasional 2006*. Jakarta: Depdiknas.

Depdiknas. (2007). *Peraturan Menteri Pendidikan nasional Tentang Standar Proses Untuk Satuan Pendidikan Dasar Dan Menegah*. Jakarta: Depatemen Pendidikan Nasional.

DePorter, B & Hernacki, M. (2005). *Quantum Learning: Membiasakan Belajar Nyaman Dan Menyenengkan*. Bandung: Kifa.

Dewantara, H.K. (1977). *Karya Ki Hadjar Dewantara*. Yogyakarta: Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.

Duska, R dan Whelan, M. (1982). *Perkembangan Moral: Perkenalan dengan Piaget dan Kohlber*. Yogyakarta. Kanisius.

Enggremanto, A. (2006). *Quntum Quantien: Kecerdasan Quantum*. Bandung: Nusantara.

Ernest, B.E. (1966). *Pragmatism in Education*. New York: Harper & Row Publisher.

- Gaarder, J. (1997). *Sophies's World*. (trj). Bandung: Mizan.
- Gentile, J.R dan Lalley, J.P. (2003). *Standars and Matery Learning*. California: Corwn Press. Inc.
- Goleman, D. (2001). *Emotional Intelligence*. Jakarata: Gramedia.
- Gordon, J. (1968). *Criteria for Theories of Instruction*. Washinton: Assosiation for Supervision and Curriculum Departement.
- Hamalik, O. (2000). *Model-Model Pengembangan Kurikulum*. Bandung: Program Pasca Sarjana Universitas Pendidikan (UPI).
- Hamalik, O. (2007). *Dasar-Dasar Pengembangan Kurikulum*. Bandung: Rosda.
- Hamalik, U. (2008). *Manajemen Pengembangan Kurikulum*. Bandung: Rosada.
- Hamlik, O. (2006). *Manajemen Implementasi Kurikulum Bagi Pengembang, Pengelola, dan Pengawas*. Bandung: Sekolah Pasca Sarjana Universitas Pendidikan Indonesia.
- Hamalik, O. (1992). *Administrasi Dan Supervisi Pengembangan Kurikulum*. Bandung: Mandar Maju.
- Hammond, D.L. dan Bransfor,J. (2005). *Preparing Teachers for a Changning World: What Teachers Should Learn an Be Able to Do*. Jossy-Bass: Awiley Imprint. [www.jossaybass.com](http://www.jossaybass.com).
- Hasan, H.S. (2007). *Ilmu Dan Aplikasi Pendidikan*. Bandung: Pedagogiana Press.
- Hassan, F. (2001). *Pengantar Filsafat Barat*. Jakarta: Pustaka Jaya.
- Higlard, R.E. (1962). *Introduction to Psychology*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Husaini, A. (2005). *Wajah Peradaban Barat*. Jakarta: Gema Insani.



- Ibrahim, Ali, M. (2007). *Ilmu Dan Aplikasi Pendidikan*. Bandung: Pedagogiana Press.
- Idi, A. (1999). *Pengembangan Kurikulum Teori dan Praktik*. Jakarta: Gema Media Pratama.
- Jalaluddin, R. (2001). *Psikologi Agama*. Jakarta: RajaGrafindo Persada.
- Jajaludian, R. (1997). *Islam Alternatif Ceramah-ceramah di Kampus*. Bandung: Mizan.
- Jensen, E dan Markowitz, K. (2002). *Otak Sejuta Gigabyte*. Bandung: Kaifa.
- Joyce, G dan Weil, M. (2000). *Model of Teaching*. London: Allyn and Bacon.
- Kelly, K.D. (1981). *An Introduction to Personality*. New York: Prentice-Hall, inc.
- Kurtines, W.M dan Gerwitz, J.L. (1992). *Moralitas, Perilaku Moral, Dan Perkembangan Moral*. Jakarta: UI-Press.
- Linzey, G dan Hall, S.C. (1985). *Introduction to Theories of Personality*. New York: Chichester Brisbane Toronto.
- Longstreet, WS and Shane, HG. (1993). *Curriculum For New Millinium*. Botson, Landon Allyn and Bacon.
- Maksum, A. (2008). *Pengntar Filsafat Dri Masa Klasik Hingga Postmodernisme*. Yogyakarta: Aruz-Media.
- Mardapi, D. (2004). *Pedoman Khusus Pengembangan Instrumen dan Penilaian ranah Afektif*. Jakata: Depdiknas.
- Meir, D. (2002). *The Accelerated Learning Handbook: Panduan Kreatif Dan Efektif Merancng Pendidikan Dan Pelatihan*. Bandung: Kaifa
- 2 Miller, J.P. & Seller, W. (1985). *Curriculum: Presfective and Practice*. New York and London: Longman.

- Mulyasa, E. (2006). *Kurikulum Yang Disempurnakan: Pengembangan Standar Kompetensi Dan Kompetensi Dasar*. Bandung: Rosda.
- Nasrudin, E. (2010). *Psikologi Manajemen*. Bandung: Pustaka Setia.
- Nasution, H. (1978). *Islam Ditinjau Dari Berbagai Aspeknya*. Jakarta: UI Press.
- Nasution, H. (2000). *Islam Rasionl Gagasan dan Pemikiran*. Jakarta: Mizan Press.
- Nasution, S. (1989). *Kurikulum Dan Pengajaran*. Jakarta: Bina Aksara.
- Nasution, S. (2005). *Asas-Asas Kurikulum*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Nasution, S. (2005). *Teknologi Pendidikan*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Nitko, J.A. (1996). *Education Assessment of Students*. London: Merril, an imprint of Prentice Hall.
- Olson, M.T. (2010). *Theories Of Learning (Teori Belajar)*. (terjemaah). Bandung: Alfabeta.
- Orenstein, C.O dan Hunkins, P.F. (1998). *Curriculum Foundatons, Principles, And Issues*. London: Allyn and Bacon.
- Ozman, H dan Crever, S. (1990). *Philosophical Foundation Of Education*. New York: Merrill Publishing Company.
- Paul, E. (1999). *The Spiritual Intelligence Handbook*. USA: Moris Publising.
- Pollard, A. (2005). *Refelective Teaching*. London: Continuum.
- Print, M. (1993). *Curriculum Development and Design*. Sydney: Allen&Unwin.
- Prtchard, A dan Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. London and New York: Routlage.

Qadir, C.A. (1991). *Filsafat Dan Ilmu Pengetahuan Dalam Islam*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.

Qardhawi, Y. (1988). *Al-Qur'an Berbicata tentang Akal dan Ilmu Pengetahuan*. Jakarta: Gema Insani.

Rakhmt, J. (1977). *Islam Alternatif*. Bandung: Mizan.

Reece, I dan Walker, S. (1997). *Teaching Training and Learning*. Great Britain: Business Education Publisher.

Rowley, J.B. et.al. (2002). *Instruction Model Strategy For Teaching In A Diverse Society*. New York: Wardsworth Thomson Learning.

Sanjaya, W. (2008). *Kurikulum Dan Pembelajaran: Teori dan Praktik Pengembangan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*. Jakarta: Kencana Perdana Media Group.

Saparudin, Y. (2006). *Mempersiapkan Guru Masa Depan*. Bandung: Majalah Bulanan Bhineka Karya Winaya. No. 214 September 2006.

Schubert, W.H. (1986). *Curriculum Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Mc Milan Published

Seels, B.B, dan Ricky, C.R. (1994). *Teknologi Pembelajaran: Definisi dan Kawasanya*. (Trj). Washington, DC. Associations for Education Communication and Tachnology.

Sudijono, A. (2007). *Pengantar Evaluasi Pendidikan*. Jakarta: RajaGrafindo Persada.

Sudirman, et.al. (1991). *Ilmu Pendidikan*. Bandung: Rosda.

Sugugyono. (2006). *Metode Penelitian Kuantitatif Kualitatif Dan R & D*. Bandung: Alfabeta.

Sujana, N, (1996). *Pembinaan dan Pengembangan Kurikulum Di Sekolah*. Bandung: Sinar Barua Algesindo.

- Sujana, N. (1988). *Pembinaan dan Pengembangan Kurikulum di Sekolah*. Bandung: Sinar Baru Algesindo.
- Sukmadinata, N.S. (2006). *Kurikulum Dan Pembelajaran Kompetensi*. Bandung: Yayasan Kesuma Karya.
- Sukmadinata, N.S. (2006). *Pengembangan Kurikulum Teori dan Praktek*. Bandung: Rosda.
- Sumaatmadja, N. (2002). *Pendidikan Pemanusiaan Manusia Manusiawi*. Bandung: Afabeta.
- Suparno, P. (1977). *Filsafat Konstruktivisme Dalam Pendidikan*. Yogyakarta: Kanisius.
- Supriadi, D. (1999). *Mengangkat Citra Dan Martabat Guru*. Yoyakarta: Adicita Karya Nusa.
- Surya, M. (2003). *Psikologi Pembelajaran & Pengajaran*. Bandung: Bani Quraisi.
- Surya, M. (2003). *Psikologi Pembelajaran&Pengajaran*. Bandung: Bani Quraisy.
- Suyanto. (2001). *Reformasi Pendidikan*. Jakarta: Departmen Pendidikn Nasional Badan Penelitian dan Pengembangan.
- Tasmara, T. (2001). *Kecerdasan Ruhaniah*. Jakarta: Gema Insani.
- Tilar, H.A.R. (2006). *Stndarisasi Pendidikan Nasional*. Jakarta: Rineka Cipta.
- Tirtonegoro, S. (2001). *Anak Supernormal dan Program Pendidikannya*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principes of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Uno, B.H. (2008). *Orientasi Baru Dalam Psikologi Pembelajaran*. Jakarta: Bumi Aksara.

- Usman, U.M. (1995). *Menjadi Guru Profesional*. Bandung: Rosda.
- Winkel, W.S. (1996). *Psikologi Pengajaran*. Jakarta: Gramedia.
- Zais, R.S. (1976). *Curriculum Principles and Foundation*. New York: Harper & Row Publisher.
- Zamroni, (2004). *Pedoman Khusus Pengembangan Instrumen dan Penilaian Ranah Afektif*. Jakarta: Depdiknas.
- Zainsyah, et.al. (1990). *Model-Model Mengajar*. Bandung: Dipanegoro.

## Lampiran 1

### CONTOH HORMAT SILABUS

Kelas/Semester : VII/1

Satuan Pendidikan : SMP/MTs

Mata Pelajaran : Sains

| No | Standar Kompetensi  | Kompetensi Dasar  | Indikator   | Materi Standar   | Pengalaman Belajar   | Mekanisme Penilaian   | Tugas                             | Waktu           | Ket |
|----|---|---|---|--|--|---|-----------------------------------|-----------------|-----|
| 1. | 2. Menggunakan alat dan teknik serta keselamatan kerja dalam mengamati gejala kehidupan dengan cermat | 2.1. Menggunakan mikroskop dan peralatan lainnya untuk mengamati gejala kehidupan | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mengenal bagian-bagian mikroskop</li> <li>Menggunakan mikroskop dengan benar (mengatur focus), pencahayaan, menemukan objek mikroskopis)</li> <li>Membuat prediksi bangunan 3 dimensi apabila tersedia hasil pengamatan 2 dimensi</li> </ul> | Praktek menggunakan mikroskop, dan peralatan lain untuk mengamati gejala kehidupan | Mampu menggunakan mikroskop, dan peralatan lain untuk mengamati gejala kehidupan | Observasi selama praktek, untuk melihat kesungguhan keterampilan disiplin, motivasi, dan semangat kerja | Mengamati gejala-gejala kehidupan | 2 jam Pelajaran |     |





## Lampiran 2

### Contoh RPP Ke 1

Mata Pelajaran : Sains  
Satuan Pendidikan : SD/MI  
Kelas/Semester : 1 / 2  
Waktu : 3 kali pertemuan

#### A. Kompetensi Dasar

Siswa mampu memahami berbagai sifat benda dan kegunaannya melalui pengamatan pada perubahan bentuk benda

#### B. Hasil Belajar

1. Mengidentifikasi ciri-ciri benda dan sifatnya
2. Menidentifikasi benda yang berubah bentuk
3. Mengidentifikasi kegunaan benda

#### C. Indikator Hasil belajar

1. Menceritakan bentuk, ukuran, warna, bau, kasar/halus dan rasa benda/objek
2. Menentukan persamaan dari benda yang berbeda
3. Membandingkan bentuk benda
4. Menceritakan hasil pengamatan perubahan bentuk benda karena perlakuan tertentu
5. Menerangkan kegunaan benda di rumah, di sekolah dan ditempat lain

#### D. Langkah Pembelajaran

1. Kegiatan awal
  - a. Menciptakan lingkungan: salam pembukaan, dan berdoa
  - b. Prites: peserta didik menjawab beberapa pertanyaan tentang benda-benda yang ada di sekitar
  - c. Menghubungkan materi yang telah dimiliki peserta didik dengan bahan atau kompetensi baru
2. Kegiatan inti
  - a. Pengorganisasian kelompok kecil
  - b. Prosedur pembelajaran:
    - Tanya jawab mengenai benda-benda yang ada di sekitar sekolah dan rumah
    - Kegiatan pengamatan

- Melaporkan hasil pengamatan
- Diskusi kelompok
- Menyimpulkan hasil pengamatan dan hasil diskusi
- Memberi contoh penerapan konsep dalam kehidupan sehari-hari
- Membuat rangkuman
- c. Pembentukan kompetensi
  - Pertemuan pertama: Mengidentifikasi benda berdasarkan bentuk, ukuran, warna, bau, kasar/halus dan rasa benda/objek
  - Pertemuan kedua: Mengidentifikasi benda yang berubah bentuk
  - Pertemuan ketiga: Mengidentifikasi kegunaan benda
- 3. Kegiatan akhir
  - Untuk membentuk dan memantapkan sikap peserta didik terhadap kompetensi yang telah dipelajari pada akhir pembelajaran bisa dilakukan penugasan
  - Pos tes bisa dilakukan secara lisan atau tulisan

#### **E. Alat, Bahan, dan Sumber**

1. Benda-benda di sekitar sekolah dan rumah
2. Buku paket
3. Jika memungkinkan bisa menghadirkan guru sains lainnya

#### **F. Mekanisme Penilaian**

1. Penilaian proses: Pengamatan pada saat siswa melakukan kegiatan
2. Tes lisan: Tanya jawab tentang kegiatan yang baru dilakukan siswa sesuai dengan indikator kompetensi yang akan dicapai dalam pembelajaran
3. Portopolio: Seluruh hasil kegiatan siswa dikumpulkan untuk dijadikan bahan penilaian akhir.

## Contoh RPP ke 2

|                   |                   |
|-------------------|-------------------|
| Mata Pelajaran    | : Sains           |
| Satuan Pendidikan | : SMP/MTs         |
| Kelas/Semester    | : 1 / 2           |
| Waktu             | : 2 jam pelajaran |

### A. Kompetensi Dasar

Kemampuan menggunakan peta dan globe untuk mengkaji gejala-gejala alam.

### B. Hasil belajar

Memahami bahwa bumi merupakan bagian dari tata surya

### C. Indikator Kompetensi

1. Menjelaskan nama dan ciri anggota tata surya
2. Membuat daftar/ciri-ciri anggota tata surya (diameter jarak dan matahari, jumlah bulan)
3. Menjelaskan perputaran bumi pada porosnya (rotasi), peredaran bumi mengelilingi matahari (revolusi)
4. Menjelaskan pergeseran semu matahari
5. Menjelaskan perputaran bulan mengelilingi bumi serta pengaruhnya bagi kehidupan di muka bumi

### D. Prosedur Pembelajaran

1. Mengidentifikasi nama dan ciri anggota tata surya
  - a. Melalui gambar, siswa menyebutkan nama-nama planet anggota tata surya
  - b. Mengklasifikasikan planet-planet yang termasuk kategori planet dalam dan
  - c. planet luar
  - d. Membuat daftar/ table ciri-ciri anggota tata surya (diameter jarak dan matahari, jumlah bulan).

| Nama Planet | Diameter | Jarak dari matahari | Jumlah bulan |
|-------------|----------|---------------------|--------------|
| .....       | .....    | .....               | .....        |
| .....       | .....    | .....               | ....         |
| .....       | .....    | .....               | .....        |
| .....       | .....    | .....               | ....         |
| .....       | .....    | .....               | .....        |
| .....       | .....    | .....               | ....         |

- e. Mengidentifikasi ciri-ciri fisik planet-planet tersebut melalui berbagai sumber belajar
  - f. Menggambarkan kedudukan planet-planet tata surya sesuai dengan garis edarannya,
2. Melalui globe, siswa menjelaskan perputaran bumi pada porosnya (rotasi), peredaran bumi mengelilingi matahari (revolusi)
    - Membedakan rotasi dan revolusi bumi
    - Menunjukkan arah rotasi bumi dengan menggunakan globe
    - Menjelaskan pengaruh rotasi bumi terhadap peredaran waktu
    - Menunjukkan besar sudut kemiringan bumi ketika berevolusi
  3. Menjelaskan pengaruh revolusi bumi terhadap pergantian musim serta panjang siang dan panjang malam di daerah lintang tinggi
  4. Menjelaskan perputaran bulan mengelilingi bumi serta pengaruhnya bagi kehidupan di muka bumi
    - Melalui gambar/alat peraga siswa menunjukkan posisi-posisi bulan pada saat
    - berorasi
    - Menguraikan pengaruh rotasi bulan terhadap pasang naik dari pasang surut laut

- menggambar kembali posisi bulan pada saat terjadi gerhana bulan dan gerhana matahari
- Menjelaskan pengaruh perputaran bulan mengelilingi bumi terhadap kehidupan di bumi

#### **E. Alat dan Sumber Belajar**

- Globe
- Gambar
- Buku-buku teks, dll.

#### **F. Mekanisme penilaian**

##### **1. Tes tertulis**

Menjelaskan pengaruh kedudukan bumi dalam system tata surya terhadap kehidupan di muka bumi  
menjelaskan pengaruh bulan terhadap terjadinya pasang surut air laut

##### **2. Tes perbuatan:**

Mensimulasikan kedudukan bumi dengan bulan pada saat gerhana matahari total

**Portopolio** (Hasil karya siswa - untuk dikumpulkan);  
membuat model sederhana tata surya

##### **Produk:**

menggambar kedudukan bumi, bulan, dan matahari pada saat terjadi gerhana matahari total

##### **Proyek:**

melalui pengamatan tentang pengaruh posisi bulan terhadap pasang surut air laut.





### Lampiran 3

Untuk memperbaiki kata kerja pada kompetensi dasar, hasil belajar, dan indikator hasil belajar dapat digunakan contoh-contoh kata kerja diwahi ini. Kedalaman dan keluasan dapat digunakan untuk gradasi dan kesinambungan kompetensi.

| RANAH KOGNITIF |                   |              |                             |                  |                      |
|----------------|-------------------|--------------|-----------------------------|------------------|----------------------|
| Pengetahuan    | Pemahaman         | Penerapan    | Analisis                    | Sintesis         | Penilaian            |
| C1             | C2                | C3           | C4                          | C5               | C6                   |
| Membaca        | Berinteraksi      | Melaksanakan | Melatih                     | Memadukan        | Melepaskan           |
| Mendaftar      | Memaknai          | Melakukan    | Memaksimalkan               | Membangun        | Membandingkan        |
| Memasangkan    | Membandingkan     | Melanggarkan | Membagangkan                | Membatasi        | Membenarkan          |
| Memberi kode   | Membedakan        | Melatih      | Membagi ulang               | Membentuk        | Memberi pertimbangan |
| Memberi label  | Memberikan        | Melengkapi   | Memberi tanda/kode          | Membuat jaringan | Membuktikan kembali  |
| Membilang      | Membuat abstraksi | Melindungi   | Membuat blue print          | Membuat model    | Memilih              |
| Membuat indek  | Memfaktorkan      | Melingkari   | Membuat dasar pengelompokan | Membuat program  | Memisahkan           |
| Memilih        | Memperbaiki       | Memanipulasi | Membuat dasar pengkontras   | Memfasilitasi    | Memperjelas          |

| RANAH KOGNITIF   |                     |                   |                     |                   |                  |
|------------------|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|------------------|
| Pengetahuan      | Pemahaman           | Penerapan         | Analisis            | Sintesis          | Penilaian        |
| C1               | C2                  | C3                | C4                  | C5                | C6               |
| Mempelajari      | Memperkirakan       | Membagikan        | Membuat garis besar | Memotret          | Mempertahankan   |
| Manamai          | Memperluas          | Membangun         | Membuat kelompok    | Memperbaiki       | Mempertimbangkan |
| Menandai         | Mempertahankan      | Memberi harga     | Memecahkan          | Memperjelas       | Memprediksi      |
| Mencatat         | Mempolakan          | Membiasakan       | Memerintahkan       | Memposisikan      | Memproyeksi      |
| Menelusuri       | Menambah            | Membuat faktor    | Memfile             | Memproduksi       | Memutuskan       |
| Menggambar       | Mencirikan          | Membuat gambar    | Memilah             | Menampikan        | Memvalidasi      |
| Menghafal        | Mencontohkan        | Membuat grafik    | Memilih             | Menangani         | Menafsirkan      |
| Mengidentifikasi | Mendiskusikan       | Membuat transkrip | Meminimalkan        | Menanggulangi     | Mendukung        |
| Mengulang        | Menerangkan         | Membuka           | Memprioritaskan     | Menata ulang      | Mengarahkan      |
| Mengutip         | Mengamati           | Memecahkan        | Menanyakan          | Mencari referensi | Mengetes         |
| Meninjau         | Mengasosiasikan     | Memerlukan        | Menata              | Menciptakan       | Menggradasi      |
| Meniru           | Mengemukakan        | Memodifikasi      | Mencerahkan         | Mendanai          | Mengkontraskan   |
| Menjelaskan      | Menggali            | Mempercantik      | Mendeteksi          | Mendikte          | Mengkritik       |
| Mentabulasi      | Menggeneralisasikan | Memperoleh        | Mendiagnosis        | Mengabstraksi     | Mengukur         |
| Menulis          | Menggrafikkan       | Mempersoalkan     | Mendiagramkan       | Mengajar          | Menilai          |
| Menyadari        | Menghitung          | Mempertunjukkan   | Mendiversifikasikan | Menganimasi       | Menimbang        |

| RANAH KOGNITIF |                                 |                   |                      |                       |                  |
|----------------|---------------------------------|-------------------|----------------------|-----------------------|------------------|
| Pengetahuan    | Pemahaman                       | Penerapan         | Analisis             | Sintesis              | Penilaian        |
| C1             | C2                              | C3                | C4                   | C5                    | C6               |
| Menyatakan     | Mengira                         | Memproduksi       | Mendokumentasikan    | Mengarang             | Menugaskan       |
| Menyebutkan    | Menjalin                        | Memproses         | Menegaskan           | Mengatur              | Menyimpulkan     |
| Mereproduksi   | Menjabarkan                     | Memproyeksikan    | Menegaskan           | Mengembangkan         | Merangking       |
|                | Menjelaskan                     | Menangani         | Menelaah             | Menggabungkan         | Merangkum        |
|                | Mengkategorikan                 | Menangkap         | Menemukan            | Menggeneralisasi      | Merekomendasikan |
|                | Mengkomunikasikan secara visual | Mencanangkan      | Mengaitkan           | Menggunakan referensi | Merentangkan     |
|                | Mengkontraskan                  | Mencegah          | Menganalisis         | Menghubungkan         | Merinci          |
|                | Mengubah                        | Menerapkan        | Mengaudit/ memeriksa | Mengimprovisasi       |                  |
|                | Mengumpulkan                    | Mendemonstrasikan | Mengedit             | Mengirim              |                  |
|                | Mengunggulkan                   | Menemukan         | Mengelola            | Mengkategorikan       |                  |
|                | Menguraikan                     | Menemukan kembali | Menggarisbesarkan    | Mengkode              |                  |
|                | Menulis kembali                 | Menentukan        | Mengidentifikasi     | Mengkombinasikan      |                  |
|                | Menyimpulkan                    | Mengadaptasi      | Mengilustrasikan     | Mengkreasikan         |                  |
|                | Meramalkan                      | Mengaitkan        | Menginterupsi        | Mengoreksi            |                  |

| RANAH KOGNITIF |                    |                    |                          |                    |           |
|----------------|--------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|-----------|
| Pengetahuan    | Pemahaman          | Penerapan          | Analisis                 | Sintesis           | Penilaian |
| C1             | C2                 | C3                 | C4                       | C5                 | C6        |
|                | Merangkum          | Mengalokasikan     | Mengkarakteristikan      | Mengorganisasikan  |           |
|                | Merinci            | Mengemukakan       | Mengkorelasikan          | Mengsketsa         |           |
|                | Merumuskan kembali | Menggali           | Mengoptimalkan           | Mengumpulkan       |           |
|                |                    | Menggambarkan      | Menguji                  | Meningkatkan       |           |
|                |                    | Menggunakan        | Mengukur                 | Menspesifikkan     |           |
|                |                    | Menghitung         | Menjamin                 | Menuliskan kembali |           |
|                |                    | Mengilustrasikan   | Menjelajah               | Menumbuhkan        |           |
|                |                    | Mengkalkulasi      | Menominasikan            | Menyiapkan         |           |
|                |                    | Mengklasifikasikan | Mentransfer              | Menyusun           |           |
|                |                    | Mengkonsepkan      | Menyeleksi               | Merancang          |           |
|                |                    | Mengoperasikan     | Menyimpulkan             | Merangkum          |           |
|                |                    | Mengurutkan        | Merasionalkan            | Mereferensikan     |           |
|                |                    | Menilai            | Merasionalkan            | Merekonstruksi     |           |
|                |                    | Mensimulasikan     | Merinci ke bagian-bagian | Merencanakan       |           |

| RANAH KOGNITIF |           |                |          |              |           |
|----------------|-----------|----------------|----------|--------------|-----------|
| Pengetahuan    | Pemahaman | Penerapan      | Analisis | Sintesis     | Penilaian |
| C1             | C2        | C3             | C4       | C5           | C6        |
|                |           | Mensketsa      |          | Merencanakan |           |
|                |           | Mentabulasi    |          | Mereparasi   |           |
|                |           | Menterjemahkan |          | Meresepkan   |           |
|                |           | Menugaskan     |          | Merumuskan   |           |
|                |           | Menurunkan     |          |              |           |
|                |           | Menyediakan    |          |              |           |
|                |           | Menyelidiki    |          |              |           |
|                |           | Menyesuaikan   |          |              |           |
|                |           | Menyiapkan     |          |              |           |
|                |           | Menyusun       |          |              |           |
|                |           | Meramalkan     |          |              |           |



| RANAH PSIKOMOTOR |                   |              |                    |
|------------------|-------------------|--------------|--------------------|
| Peniruan         | Manipulasi        | Artikulasi   | Pengalamiahan      |
| P1               | P2                | P3           | P4                 |
| Melamar          | Melatih           | Melonggarkan | Melonggarkan       |
| Membangun        | Memalu            | Memaku       | Memadankan         |
| Membersihkan     | Memanipulasi      | Memanipulasi | Membentuk          |
| Memperkecil      | Membuat           | Membuat      | Membungkus         |
| Memposisikan     | Memegang          | Membungkus   | Memecahkan masalah |
| Mengaktifkan     | Memaskan          | Memindahkan  | Mempertajam        |
| Mengatur         | Memilah           | Memperbaiki  | Memulai            |
| Menggabungkan    | Memperbaiki       | Memproduksi  | Menempel           |
| Mengkalibrasi    | Mencampur         | Memutar      | Mengalihkan        |
| Mengkombinasikan | Mendemonstrasikan | Menarik      | Mengemas           |
| Mengkontruksi    | Menempatkan       | Mencampur    | Menggunakan        |
| Mengubah         | Mengencangkan     | Mendorong    | Mengsketsa         |
| Mengumpulkan     | Menggantung       | Menekan      | Menimbang          |
| Menimbang        | Menggiling        | Mengalihkan  | Menjahit           |
| Menutup          | Mengidentifikasi  | Menggantikan | Menjeniskan        |
| Menyambungkan    | Mengikuti         | Mengirim     | Menyetir           |

| RANAH PSIKOMOTOR |               |                |             |
|------------------|---------------|----------------|-------------|
| Peniruan         | Manipulasi    | Artikulasi     | Pengalamiah |
| P1               | P2            | P3             | P4          |
| Menyesuaikan     | Mengisi       | Mengoperasikan |             |
|                  | Mengkreasikan | Menjalankan    |             |
|                  | Mengoreksi    | Mereparasi     |             |
|                  | Merancang     |                |             |
|                  | Mereparasi    |                |             |

| RANAH AFEKTIF               |                                |                             |  |   |
|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------------|--|---|
| <i>Receive/</i><br>Menerima | <i>Responding/</i><br>Merespon | <i>Valuing/</i><br>Menilai  | <i>Organization/</i><br>Mengorganisasi | <i>Characterization/</i><br>Karakteristik |
| A1                          | A2                             | A3                          | A4                                     | A5  |
| Mematuhi                    | Bertanggungjawab               | Bekerjakeras                | Berembuk                               | Berakhlak mulia                           |
| Memberi                     | Melaporkan                     | Bekerjasama                 | Bersilang pendapat                     | Berfilosofi                               |
| Memilih                     | Membantu                       | Berbagi                     | Memadukan                              | Bertindak                                 |
| Meminati                    | Membuat pertanyaan             | Berperanserta               | Membangun                              | Mekualifikasi                             |
| Mempertanyakan              | Memilah                        | Melengkapi                  | Membentuk pendapat                     | Melayani                                  |
| Menerima                    | Memilih                        | Membedakan                  | Mempertahankan                         | Membuktikan kembali                       |
| Menganut                    | Menampilkan                    | Memperjelas                 | Menata                                 | Memecahkan                                |
| Mengikuti                   | Menanggapi                     | Memprakarsai                | Menegosiasi                            | Mempengaruhi                              |
|                             | Mendukung                      | Menekankan                  | Menganut                               | Mempertanyakan                            |
|                             | Mengajukan                     | Mengasumsikan tanggungjawab | Mengelola                              | Mendengarkan                              |
|                             | Mengatakan                     | Menggabungkan               | Mengklasifikasikan                     | Mengajukan usulan                         |
|                             | Mengkompromikan                | Mengimani                   | Mengkombinasikan                       | Menghayati                                |
|                             | Menjawab                       | Mengundang                  | Mengubah                               | Mengubah perilaku                         |

|            |             |                       |                                      |
|------------|-------------|-----------------------|--------------------------------------|
| Menolak    | Mengusulkan | Menimbang alternative | Menimbang masalah                    |
| Menyambut  | Menyumbang  | Menunjukkan dengan    | Menunjukkan<br>kematangan/kedewasaan |
| Menyenangi | Meyakini    |                       |                                      |
| Menyetujui | Meyakinkan  |                       |                                      |



# Buku 2016

## ORIGINALITY REPORT

17%

SIMILARITY INDEX

17%

INTERNET SOURCES

0%

PUBLICATIONS

0%

STUDENT PAPERS

## PRIMARY SOURCES

1

123dok.com

Internet Source

9%

2

vdocuments.site

Internet Source

5%

3

qdoc.tips

Internet Source

3%

Exclude quotes On

Exclude bibliography On

Exclude matches < 3%